

اللغة العربية إلى أيــن؟

في ظل التعليم باللغة الأجنبية

تأليف

د. إبراهيم احمد مسلم الحارثي

الطبعة الأولى

١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م

ردمك



الإهداء

إلى كل قائد غيور على دينه ولغته وأمته وحضارته،

إلى كل محب للغة العربية،

إلى كل من يهمه أمر تربية الأجيال الصاعدة في الوطن العربي،

إلى الآباء والأمهات الحريصين على تربية أبنائهم تربية عربية إسلامية،

إلى المخلصين من أبناء الأمة العربية الإسلامية،

إلى وزراء التربية والتعليم العرب،

إلى رؤساء الجامعات في الوطن العربي،

نصيحة خالصة لوجه الله تعالى.

...

الفهـــــرس



تقديم

بقلم: د. عودة أبو عودة
أ.د. عودة خليل أبو عودة
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
عمّان - الأردن
عضو مجمع اللغة العربية الأردني

مقدمة لا بد منها

عرفت الأخ الدكتور إبراهيم مسلم الحارثي قبل نيف وأربعين سنة عندما كنا زميلين في التدريس في كلية الحسين الثانوية بعمان. وهي مدرسة ثانوية كبيرة أخذت لقبها (كلية الحسين) من مكانتها وأهميتها في التعليم العام، إذ كانت هذه المدرسة متميزة بطلابها وهم جميعاً من القسم العلمي، ومتميزة – كذلك- بهيئتها التدريسية، فكانت وزارة التربية والتعليم تحرص على تزويدها بمن تراهم من خيرة المدرسين بمؤهلاتهم وخبراتهم. كان في الكلية صفان فقط، الثاني الثانوي العلمي والثالث الثانوي العلمي، الذي يقدم فيه طلابه في نهاية العام الدراسي امتحان الشهادة الثانوية العامة (التوجيهية). ولكنّ كل صف منهما كان يتشعب إلى إحدى عشرة شعبة، وكان العمل فيها ممتعاً ومريحاً مع هؤلاء الطلبة المتفوقين الذين كان يتخرج كل عام منهم ثلاثة إلى أربعة من العشرة الأوائل في المملكة الأردنية الهاشمية.

كان إبراهيم مسلم الحارثي معلماً مذكوراً في مادة الفيزياء، وكنت معلماً للغة العربية. وبعد عدة سنوات من العمل أرسلته الوزارة في بعثة إلى أمريكا لنيل درجة الدكتوراة في فلسفة العلوم، فدرس هناك مناهج العلوم وأساليبَ تدريسها ووسائلَ إنتاجها وطرق

تقويمها وطرائق التدريس، وعاد إلى الأردن خبيراً متميزاً في ميدان التربية والتعليم فعين مديراً للمناهج. وكنت قد انتقلت إلى مديرية المناهج عضواً في شعبة اللغة العربية، وهكذا التقينا زميلين في العمل التربوي مرة أخرى.

في هذه الفترة وما بعدها، انهمك الدكتور إبراهيم الحارثي في العمل الجاد في مجال التربية والتعليم في كل ميادينها، وبدأ يصدر الكتب العلمية تباعاً في مجال التفكير، وطرائق التدريس، والتدريس وفق حل المشكلات، إضافة إلى اهتمامه بالكتب الفلسفية التي تبحث في العقيدة والتوحيد، فأصدر أيضاً عدة كتب، سعدت بقراءة عدد منها وكتابة مقدمة علمية لأحد تلك الكتب.

كان الدكتور إبراهيم مسلم الحارثي – ولا يزال- مهتماً باللغة العربية، كأنه أحد كبار مدرسيها، وكان يؤمن بأن أي أمة لا تتقدم ولا تزدهر إلا من خلال اهتمامها بلغتها، وقد شهد ذلك عملياً عندما طوّف في البلاد، وشاهد مناهج التدريس ووسائله وأساليبه في عدد من الدول، وبخاصة في فرنسا وألمانيا واليابان وانجلترا، تلك الدول التي تُعرفُ بشكل خاص باهتمامها بلغاتها، ذلك الاهتمام الذي يصل إلى حدّ التقديس – كما نقول في لغتنا- وأن بعضها يجعل في الوزارة وزيراً مختصاً لشؤون اللغة القومية.

في بداية عام ٢٠١١م، قدم إليّ الدكتور إبراهيم الحارثي، هذا الكتاب الذي بين يديك، لأبدي رأيي فيه، وبخاصة أنه يتحدث عن (اللغة العربية إلى أين)؟ ويناقش فيه مسألةً في غاية الخطورة، وهي متى يمكن أن تُدرسَ أيُّ أمة لغة أخرى إضافة إلى لغتها الأم، وكيف تتعامل الدول العربية في هذه المسألة في خططها التربوية والتعليمية.

وكأنما كان هذا الكتاب، وكان مؤلفه، على موعد مع مجلس مجمع اللغة العربية الأردني الذي كان يبحث في بداية عام ٢٠١١م عن موضوع يجعله عنواناً لمؤتمره السنوي التاسع والعشرين، وكان رأي أعضاء مجلس المجمع قد توجه إلى موضوع (اللغة العربية ووحدة الأمة) بعدما أن شاهد الوطن العربي كله – عمليا– أن اللغة العربية هي التي وحدت أقطار العالم العربي في التعبير عن مشاعرها، وعن آرائها، وعن أخبارها المتوالية في الإعلان عن انتصار إرادة الشعوب في السعي إلى الإصلاح السياسي والاجتماعي المنشود في البلدان العربية، ذلك الإصلاح الذي بدأ مسيرته في تونس وانتقل بعده إلى مصر وإلى ليبيا وإلى اليمن وإلى غيرها من الأقطار العربية، وما يزال الطريق فسيحاً لتحقيق مزيد من التقدم نحو الخير والحرية والقوة والوحدة بين شعوب الأمة العربية الواحدة إن شاء الله.

عهد مجلس المجمع إلى (لجنة الندوات والمحاضرات) المنبثقة عنه لتتولى وضع محاور هذا المؤتمر، واقتراح عناوين أوراق العمل التي ستقدم فيه، واستكتاب من ترى أنه من الممكن أن يكون الأفضل في الحديث عن هذا المحور أو ذاك.

كانت قضية التعليم في مستوى الدراسات العليا والتعليم الجامعي، وكذلك قضية التعليم في مستوى التعليم العام وبخاصة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، قد كانت محوراً لمؤتمر المجمع في عام ٢٠٠٩، وعام ٢٠١٠م. وكانت قضية تعليم اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم في مرحلة الروضة والصفوف الابتدائية الأولى قد أخذت مساحة مهمة في نقاش أعضاء المجلس، حيث انتهى بهم الأمر إلى أن تكون هذه المسألة عنواناً لإحدى أوراق مؤتمر المجمع التاسع والعشرين لعام ٢٠١١م. وهكذا وجدت لجنة الندوات والمحاضرات هدفها

في الدكتور إبراهيم الحارثي، وفي كتابه هذا أن يكون ورقة مهمة في إحدى ندوات هذا المؤتمر الذي عقد في أيام ٢٢-٢٣/ ١١/ ٢٠١١م.

اتسمت الدراسات والبحوث حول هذه المسألة الهامة – غالباً- بالحديث العاطفي عن أهمية اللغة العربية، ودورها في وحدة الأمة، وأنها اللغة الوحيدة التي ما تزال مستمرة عبر القرون، وأنها لغة القرآن الكريم، وكل هذا صحيح لا مراء فيه، ولكن ليس هكذا تعالج الأمور العلمية، وبخاصة هذه القضية الخطيرة التي تشكل أساساً في بناء الأمة وقوتها وعزتها.

إن هذه المسألة ينبغي معالجتها من خلال البحث في كيفية اكتساب اللغة، وما الوسائل التي تتبع في سبيل ذلك. إن معرفة هذه المسألة هي التي تجيب عن السؤال في جدوى تعليم لغة أجنبية إضافة إلى اللغة الأم.

لقد تسابق علماء اللغة المعاصرون وتنافسوا في تعريف اللغة، وتعددت عندهم الآراء والأفكار، وقد عرضها هذا الكتاب في الفصل الرابع منه، ومن قبل تعددت الآراء في تعريف اللغة عند علماء اللغة والنحو المسلمين، كالخليل بن أحمد وسيبويه وابن جني وعبدالقاهر الجرجاني. وقد اتفقت الآراء كلها على أن اللغة – بشكل عام- نظام من الرموز والدلالات والصور الذهنية التي تتشكل في الذاكرة الإنسانية، يعبر عنها المرء بلسانه في السياق المحدد وفق ظروف الحياة الإنسانية. فالتعبير الإنساني عن أفكار الإنسان ومشاعره لا يخرج عن دائرة الدال والمدلول، وفق تعبير هؤلاء العلماء، المدلول الذي يشكل النظام المختزن في الذاكرة الإنسانية والدال هو اللسان الذي يترجم هذا النظام وفق الحاجات الإنسانية المتلاحقة.

ومنذ نهايات القرن التاسع عشر، وبداية القرن العشرين بدأ فيضان الدراسات والبحوث والكتب والمحاضرات والندوات في الحديث عن اللغة واللسان، وعن الأصوات الإنسانية وعن أثر السياق في بيان الدلالة، وعن اللسانيات السياقية، والتطبيقية، وما إلى ذلك من مئات الدراسات التي تملأ المكتبات الخاصة والعامة في الجامعات والمجامع والمؤسسات الثقافية. إن في هذه الدراسات خيراً كثيراً، وعلماً غزيراً، وأظن أنها يمكن أن تعد – عند النظرة العلمية الموضوعية– دراسات متكاملة، يكمل بعضها بعضاً، وهي في الوقت نفسه تحفظ لكثير من هؤلاء العلماء دورهم الريادي في البحوث اللغوية الدقيقة.

ثمة أمر واحد جلل، لم يتنبه له علماء اللغة والنحو، وعلماء النفس والفلسفة، من قبل ومن بعد، وهو البحث عن الوسيلة التي يكتسب بها الإنسان لغته، عن النظام الإلهي الذي فطر الله عز وجل عليه الإنسان ومكنه من تعلم لغته، واستخدامها في شؤون حياته كلها. وقبل توضيح هذا الأمر الكبير، ينبغي الإشارة إلى أن جهاز النطق الإنساني الذي يصنع الكلام؛ وان الإنسان حيث كان، يكتسب لغته، ويتصرف فيها بالأسلوب نفسه الذي يمارسه كل فرد على وجه الأرض. لقد كُتبتْ دراساتٌ متقدمة جداً عن جهاز النطق الإنساني، وعن طريقة تشكل الأصوات من عملية الزفير التي تخرج الهواء من الرئتين وتطلقه إلى الفم ثم إلى الخارج، مشكلاً في مروره – بأسلوب معجز– هذه الأصوات التي نسمعها، التي هي في الأصل، يمكن أن تكون واحدة، لو أن الناس جميعاً قدر لهم أن يعيشوا في بيئة واحدة، ويسمعوا أصواتاً متشابهة في كل شؤون حياتهم الطبيعية. ويكفي للتدليل على هذه الحقيقة العلمية، أنك لو جئت من كل بلد بوليد، من قارات الأرض كلها ومن بلدانها كلها، وهيأت لهؤلاء الولدان أسباب الحياة في بلد واحد، لخرج هؤلاء جميعاً بعد عقد واحد من السنوات

بلغة واحدة، وثقافة واحدة ونفسية واحدة، لأنهم أبناء جيل واحد. وفي مقابل ذلك لو أنك أخذت توأمين ولداً في بلد محدد، ثم أخذت أحدهما ليعيش في بلد آخر، وتركت توأمه الأخر في بلده، وعدت إليهما بعد عقد من السنوات، لوجدت كلاً منهما له لغته الخاصة، وثقافته الخاصة، وعاداته وشخصيته الخاصة به.

ترى ما الأمر؟ لعلك لاحظت أنا كشفنا عن تلك الحقيقة الكبرى التي لا يتنبه لها معظم العلماء عند الحديث عن اكتساب اللغة وتعليمها، إن السمع والبصر الذي أودعه الله عز وجل كل إنسان هو العامل الأول في اكتساب الإنسان لغته، من بيئته التي يحيا فيها. إن الإنسان بكل يقين يولد على الفطرة لا يعلم شيئاً، ﴿وَاللهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (النحل ٧٨). ثم يبدأ يتعلم مما يسمع ومما يرى ومما يشعر به بحواسّه الخمس من أحداث وأصوات، ولكن أهم الحواس السمع – أولاً- ثم البصر. ولأمر ما قرن الله عز وجل في كتابه العزيز بين السمع والبصر والفؤاد وخَلْقِ الإنسان في الآيات الكريمة التي جمعت بينها. ومنها قوله عز وجل في سورة السجدة ٧-٩: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ ۞ ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاء مَّهِينٍ ۞ ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَّا تَشْكُرُونَ﴾. وقد وصف الله عز وجل الإنسان في بدء خلقه الأول من نطفة أنه جعله سميعاً بصيراً، قال تعالى في سورة الإنسان(٢): ﴿إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعاً بَصِيراً﴾ لو شاء الله عز وجل لوصف الإنسان بصفات كثيرة أخرى غير هاتين الصفتين، ولكنه – جل شأنه- يقدم لنا حقيقة علمية خالدة هي أن السمع والبصر هما الوسيلة الأساسية لتعلم كل إنسان لغته حيثما كان في امتداد المكان واتساع الزمان.

إن اللغة تبدأ في التشكل لدى الطفل منذ ولادته، فهو يسمع ويبصر، ولكنه لا يستطيع أن يعبر عما يدركه في ذلك. هو يسمع أمه وَمَنْ حوله يقول: هذا ماء فيختزن هذا الصوت في فؤاده وفق الصورة التي رآها بعينه، وتقدم له أمه شطيرة وتقول له: كل هذه الخبزة – مثلاً – فترتسم في فؤاده صورة الخبزة والصورة الصوتية التي تعبر عنها، وهكذا وهكذا في ملايين الأشياء والأصوات التي يسمعها ويراها، تنمو معه يوماً بعد يوم. ولو أنك قلت لطفل في السنة الثانية من عمره؛ خذ هذا القلم – مثلاً – وأعطيته ورقة أو دفتراً، لارتبطتْ صورة الورقة في فؤاده بتعبير (قلم)، ومن الصعب جداً بعد ذلك تغيير هذه المعضلة التي اختزنت لديه، وهكذا.

إن تعلم اللغة يكون باكتسابها عملياً صوتاً وصورة لدى كل الأطفال. وما زالت (الذاكرة) تنمو لديه شيئاً فشيئاً ويوماً بعد يوم حتى تتشكل لديه الصورة المتكاملة للغته مع الأيام. ويقول العلماء إن الطفل يكتسب حوالي ٧٠٪ من لغته في السنوات السبع الأولى من عمره. وهم يقررون أن الطفل يبدأ في إمكانية اكتساب لغة أخرى بعد سن الحادية عشرة من عمره، شريطة أن تتوافر لتعلم اللغة الثانية شروط السمع والبصر- التي توافرت له عندما اكتسب لغته. إن من الأمور العسيرة جداً أن يتعلم الأطفال، أو الأولاد قبل سن العاشرة لغة أخرى وهم لا يسمعون نطقها ولا يرون الأشياء التي يتحدثون عنها. إن هذا يشبه أن تعطي امرءاً قصيدة مكتوبة بالصينية مثلاً أو بالفرنسية أو غيرها، وتقول له: احفظ هذه القصيدة واشرحها، وهذا مستحيل. ذلك لأن الطفل في هذه السنوات الأولى من عمره يكون مشغولاً باكتساب اللغة الأم واستيعابها، صوتاً وصورة للألفاظ التي يسمعها ويتعامل بها، فإذا جاء أحد الناس وأسمعه ألفاظاً جديدة، دون أن يكون رآها أو سمعها من قبل أو عرف دلالتها، فإن ذلك يشكل عنده ما سماه علماء التربية بالاختناق اللغوي. ذلك لأن آلته التعليمية

إحساساً وإدراكاً مشغولة بشيء آخر، هو اللغة الأم فإذا أجبر الطالب على شيء آخر دون مقدمات طبيعية فإنه يختنق، وإن أحس الطفل بالإحباط وعدم الثقة فإن من الصعب معالجة هذا الداء بعد ذلك.

إن هذا الكتاب الذي بين يديك قدم لك هذه الحقيقة بالأسلوب العلمي الأكاديمي المعاصر. لقد حشد الدكتور إبراهيم الحارثي العَشَرَات من الدراسات التجريبية العلمية على نظريات تَعَلُّمِ اللغة الثانية، فتحدث عن تجارب الدول في العالم في تدريس اللغة الأجنبية، وعن المدارس الفكرية المتعلقة باكتساب اللغة الثانية، وعن التدريس بلغة الأم وعلاقته بمهارات الحياة، يقول في هذا المعنى: "هاتان المهارتان: أيْ مهارة التحليل الرياضي، ومهارة التفكير المنطقي بالإضافة إلى مقدرة استيعاب القراءة هي مقدرات حيوية ومهمة، ولا يمكن أن تتم بنجاح إلا إذا كان التعليم بلغته الأم في المرحلة الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة".

وتحدث كذلك عن أنماط الدراسات الميدانية المقارنة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، يقول في هذا المجال: "فليس كل واحد في المجتمع يحتاج إلى اللغة الإنجليزية في تسيير حاجاته اليومية، كما أنه لا ينبغي تدريس اللغة الأجنبية في أي وقت دون النظر إلى المصلحة التربوية لأطفالنا، ودون النظر لما يقوله البحث العلمي في هذا المجال، وينبغي تدريسها بالطريقة الصحيحة...".

في نهاية هذا البحث القيم يقرر الدكتور إبراهيم الحارثي أن "التقدم والازدهار ونهوض الأمة من كبوتها لا يحدث بتعليم اللغة الأجنبية ولا يكمن في تعليم اللغة الإنجليزية، لقد نهضت أمم وازدهرت مثل: الصين وروسيا وألمانيا وإيران والكيان الصهيوني في فلسطين

المحتلة دون الاعتماد على اللغة الأجنبية سواء أكانت إنجليزية أو فرنسية، نهضت هذه الأمم باستخدام لغتها في التدريس، ولم يسجل التاريخ أن أمة نهضت دون لغتها".

لقد عاد المؤلف خلال إعداد هذا البحث القيم إلى (٦٩) دراسة علمية حول هذا الموضوع، من الدراسات الحديثة التي تعدّ دراسات ميدانية معاصرة، وهذه الدراسات كتبت بالمنهاج العلمي الموضوعي الذي يبحث في الفكرة من مختلف جوانبها دون النظر إلى ما ستفضي إليه من قرارات أو توصيات قد ترضي أفراداً وتغضب آخرين، إضافة إلى ما في هذه الدراسات من جوانب إحصائية وبيانات علمية تجعل فيها نتائج علمية معتمدة.

إن هذا الكتاب – في التحليل الأخير- مثال حي على البحث العلمي الموضوعي الذي نحن في أمس الحاجة إليه لنعالج كل أمور حياتنا في مختلف ميادين الدراسة والبحث، وهو أيضاً صرخة مدوية صادقة من قلب مخلص يحترق لما يراه من عدم قيام أبناء أمته بخدمة لغتهم العربية والارتقاء بها إلى مصاف اللغات الحية الأخرى، وبخاصة أن لغتهم هذه، هي طريقهم الوحيد إلى سبيل العزة والحرية والتقدم والكبرياء.

والله من وراء القصد،

وهو – سبحانه- يهدي إلى سواء السبيل.

مقدمة المؤلف

الحمد لله رب العالمين الذي اختار اللغة العربية من بين لغات العالم أجمع لتعبر عن كلامه العزيز فقال تعالى: (وكذلك جعلناه قرآناً عربياً)، ولو كانت ثمة لغة أفضل منها لاختارها العليم الخبير، فهي والحالة هذه أفضل لغات العالم على الإطلاق.

وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيد الأنبياء والمرسلين سيد العرب والعجم الذي كان أول ما أنزل إليه (اقرأ باسم ربك الذي خلق)، النبي الهاشمي العربي، الأمي الذي علم العلماء وأقرأ القراء وما زال العلماء يصدرون عن مائدته ويتأدبون بآدابه ، رحم الله الإمام البوصيري الذي قال فيه:

كفاك بالعلم في الأمّي معجزةً   في الجاهليةِ والتأديبِ في اليُتمِ

وبعد:

اللغة العربية لغة شرفها الله بأن تكون لغة القرآن الكريم ولغة دينه العظيم، فلا توجد لغة تستطيع أن تحمل ما حملته اللغة العربية من معاني القرآن العظيم ومعاني الحديث الشريف، ومقاصد الشريعة الإسلامية والرسالة المحمدية، فقد كانت اللغة العالمية الوحيدة لمدة تزيد على سبعة قرون، بل كانت لغة العلم والعلماء في بداية النهضة الأوروبية.

وإنني عندما أنظر إلى الحالة التي وصلت إليها اللغة العربية على أيدي أبنائها، الذين لم يكتفوا بضعفهم وتخلفهم عن ركب الحضارة العالمية، بل حملوا ضعفهم وتخلفهم على اللغة العربية، واتهموها بالتقصير، وعدم القدرة على التعبير، عن علوم العصر. فواعجباً من أمتي التي تخلت عن موقعها القيادي في السيف والقلم، وأصبحت في ذيل قافلة الأمم، وسلمت قيادتها لضعيفي الهمم، الذين رضوا بأن يكونوا أتباعاً وخدماً لغيرهم، ظناً منهم بأن ذلك يلحقهم

بمن تقدم من الأمم، فإذا بهم يتراجعون يوماً بعد يوم، ولا يفقدون احترام الآخرين لهم، بل ويفقدون احترامهم لأنفسهم. ومن أعجب الأمر الأسئلة التي تتداول بين من يتصدرون المناصب القيادية الثقافية والعلمية مثل:

هل تصلح اللغة العربية لتكون لغة التدريس في الجامعات؟

هل تصلح اللغة العربية لتعليم العلوم والرياضيات؟

هل تصلح اللغة العربية لتكون لغة المراسلة بين الشركات؟

بل هل تصلح أن تكون لغة المؤتمرات؟

بقي سؤال يودون لو يسألونه بعد وهو، هل تصلح اللغة العربية أن تكون لغة للعرب؟

أسئلة لا توجد أمة تحترم نفسها تطرحا على أبنائها. فلغة الأمة هي ثقافتها وهي حضارتها وهي هويتها، بل هي وجودها لأن اللغة من المقومات الأساسية للأمة ؛ فإذا فقدت الأمة لغتها، فقدت ذاتها الثقافية وتحولت إلى أمة حائرة؛ تنكر نفسها، وتنكرها الأمم الأخرى؛ فلم تعد مقبولة عند نفسها ولم تعد مقبولة عند غيرها من الأمم. لأنها تصبح تابعة لغيرها من الأمم لا كينونة لها ولا شخصية ولا احترام. وهكذا تزرع في أبنائها الإحساس بالتبعية والإحساس بالدونية. الأمر الذي يفقدهم الشعور بالانتماء إلى أمة عظيمة والشعور بالعزة والكرامة والفخر بهذا الانتماء.

تمثل الأسئلة السابقة مجموعة من المغالطات لأنها خطأ من حيث المنطق والمضمون. أنا أفهم أن يطرحها أعداء الأمة لأنهم أعداء، وهل نتوقع من الأعداء غير الكيد والخديعة؟! أما أن تطرح هذه المغالطات بين أظهرنا وبين أبناء أمتنا. فهذا أمر عجيب، لا أستطيع فهمه.

إن هذه الأسئلة وأمثالها إن دلت على شيء فإنما تدل على جهل من يطرحها أولا بأهمية اللغة في بناء الأمة سواء كانت لغة الأمة عربية أو غير عربية. وتدل ثانيا على جهلهم بلغتهم

العربية، والإنسان عدو لما جهل؛ وهذا سر معاداتهم للغة العربية، فبدلا من اعترافهم بالجهل وسعيهم لمعالجته؛ يكابرون ويغطون جهلهم بمحاولة التدريس باللغة الأجنبية (الانجليزية أو الفرنسية حسب نوع الاستعمار الذي خضعوا له). ويا ليتك تحضر بعض حصص هؤلاء القوم لتسمع العجب العجاب من خلط بين العامية واللغة الأجنبية والعربية. كان الله في عون الأجيال التي تتخرج من بين يدي هؤلاء الناس. وقد تدل الأسئلة المنوه عنها أعلاه على سذاجة وسطحية وضحالة فكرية، وعدم وعي لما يقولون. أما إن كان الذين يطرحون هذه التساؤلات مدركين لما يقولون، ويقصدون من ذلك إقصاء اللغة العربية وإخراجها من دائرة المعاملات الحياتية وإحلال اللغة الأجنبية مكانها، فهم لا يخرجون عن احتمالين اثنين لا ثالث لهما: الأول أنهم من أعداء الأمة العربية والثقافة الإسلامية، والثاني أن يكونوا مسَيَّرين أو مستِأجرين لأعداء الأمة.

أما إن كان الذين يطرحون هذه التساؤلات يريدون الخير للأمة وللوطن فإنه ينبغي لهم أن يسألوا الأسئلة الصحيحة التالية:

- كيف تجعل اللغة العربية لغة التدريس في الجامعات والمعاهد العليا؟
- كيف تجعل اللغة العربية لغة التدريس في العلوم والرياضيات؟
- ما الخطوات الواجب إتباعها لرفع مستوى تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة؟
- ما الذي ينبغي فعله لتصبح اللغة العربية هي لغة التخاطب بين الشركات ورجال الأعمال؟
- ما الأبحاث التي ينبغي إجراؤها لتحسين أساليب تدريس اللغة العربية؟

هذه الأسئلة وأمثالها أسئلة صحيحة ينبغي أن نعمل جميعاً للحصول على إجابات عملية مقنعة لها، ويجب أن تتضافر الجهود لحل المشكلات التي تعترض سبيلها.

وقد شعر كثير من المربين المخلصين بهذا الخطر الداهم وأعلنوا رأيهم التربوي بكل جرأة ومنهم عدد من أساتذة الجامعات والمختصين في جمهورية مصر العربية الشقيقة. ففي موقع الأهرام تحت عنوان "اللغات الأجنبية تشوه عقول أطفال مصر".

كتب ـ محمود القيعي: كشف بعض الخبراء عن أن تلاميذ مصر معرضون لخطر كبير بسبب تعليمهم لغات أجنبية في سن مبكرة، مما يصيبهم بحالة من التشويش والتشتت، خصوصا أن كل دول العالم المتقدم تمنع تدريس اللغات الأجنبية لأبنائها في المراحل التعليمية المبكرة، وتركز علي تعليمهم لغتهم الأصلية، حتى يتمكنوا من التعامل مع البيئة المحيطة بهم واكتساب مفردات لغوية تمكنهم من الاستيعاب.

ويرى د. أحمد درويش أستاذ الأدب واللغة بدار العلوم أن نزعة تغريب التعليم وصلت الي منابعه الأولى في سن الطفولة، فمنذ شهور النطق الأولى يبدأ الطفل في مدارس الحضانة تعلم الأرقام والكلمات البسيطة الأولى باللغة الانجليزية، وتسعد الأم سعادة كبيرة عندما تعرض على زوارها مهارة طفلها وهو يعد حتى رقم العشرة بالانجليزية دون تعثر.

ويؤكد د. درويش أن التخطيط والتنظيم الحكومي في مصر لا يراعي المبدأ التربوي المتفق عليه في كل مدارس العالم وهو المبدأ الذي يحمي الطفولة من غزو لغة أجنبية قبل تمكن الأطفال من التفاعل مع لغتهم القومية، ومن غير المسموح به تعليم اللغات الأجنبية في المراحل التعليمية المبكرة، فلا يتعلم الطفل الألماني ولا الفرنسي ولا الأمريكي ولا الروسي ولا الايراني ولا الصيني ولا الكوري ولا الياباني مبادئ القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم بغير لغته القومية كما نفعل، وانما يؤجل لديه هذا النوع من التعليم حتي نهايات

المرحلة الابتدائية، وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل قد استوعب أن لغته القومية هي وسيلة أساسية من وسائل تكوين المعرفة لديه، وهو مبدأ تربوي لدى كل التربويين في كل أرجاء الأرض.

ويرى د. عبدالله التطاوي أستاذ الأدب العربي بآداب القاهرة والمستشار الثقافي المصري بالرياض أن الجهل باللغة الأم هو مدخل تهميش للهوية وتسطيح الكيان والشخصية، ويرى أن الشعور بالدونية تجاه تعليم اللغة القومية هي صورة مزرية في تشكيل براعم وأجيال يجب أن تعتد بكل ما هو وطني وقومي.

وعن خطر تأخر تعلم اللغات الأجنبية يؤكد د. التطاوي أن تأخير تعلم اللغة الأجنبية إلى مرحلة مابعد اتقان العربية في سن ثماني سنوات لا يمثل خطرا على التمكن من اجادة اللغة الأجنبية، وقد كانت هذه تجربة أجيال العلماء الكبار الذين أجادوا العربية منذ النشأة، ثم أتقنوا الانجليزية الي جوارها.

ولا ينكر د. رجب عبدالجواد أستاذ اللغويات بكلية الآداب بجامعة حلوان أهمية تعلم اللغات الأجنبية في عصر تراكم ثورات العلم والاتصالات والمعرفة، ولكن الأهم والأخطر أن يتعلم النشء اللغة الأم في سن مبكرة تسهم في إثراء مفرداته.

http://www.ahram.org.eg/311/2010/10/06/25/42245.aspx

وقد نشرت جريدة الاقتصادية التي تصدر في الرياض في عددها رقم (٦٤٣٠) الصادر يوم ١٤٣٢\٥\١٧هـ الموافق ٢٠١١\٥\٢٠م مقالا للأستاذ ليون برخو \مدير مركز دراسات

ممارسات الإعلام وتأثيرها على المجتمع \جامعة بوشوينك \السويد، بعنوان؛ لمصلحة من يجري تهميش اللغة العربية في بعض الدول الخليجية ونظرا لأهمية الموضوع ومناسبته لموضوع هذه الرسالة أقتبس منه هنا يقول البروفسور ليون برخو:

" اللغة الأم هي ذاكرة وتاريخ وتراث وثقافة وهوية الأمة التي تنطقها. دونها تفقد الأمة ثقافتها وذاكرتها وتراثها وتخسر هويتها.

ونحن نحاول جهدنا الاطلاع على المجتمع السويدي المتمدن مستخدمين المقارنة حينا والمقاربة حينا آخر، علينا دائما التذكر أن الدنيا وما فيها يصعب علينا فهمها دون إثارة أسئلة محددة تبدأ بكيف ولماذا حصل هذا الأمر.

والعرب قبل أي أمة أخرى عليهم التزام قومي وديني للمحافظة على لغتهم. قوميا، العربية، لغتهم الأم، هي ذاكرتهم وتاريخهم وتراثهم وهويتهم. ودينيا، كتابهم السماوي نزل بهذه اللغة، وهذه ميزة إضافية تحتم عليهم التشبث بها. أي دولة عربية تخسر هذه اللغة معناه أنها خسرت كيانها.

وقبل أن أدخل في خضم الموضوع أود التعريج على ما تفعله السويد للمحافظة على لغتها القومية، التي لا دور سماويا لها كما للعرب المسلمين الذين يؤمنون بأن الله من خلال ملكه كلم نبيهم بلغة الضاد.

الدراسة بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية كلها باللغة السويدية. نعم، هناك مناهج متطورة لتعلم لغات أجنبية، ولا سيما الإنجليزية، إلا أن السويدية لها الأولوية المطلقة. هذا من جانب. من جانب آخر، فإن الأجنبي المقيم في السويد لا يفرض لغته ومناهجه الدراسية على المجتمع. على العكس تماما. إن أراد الإقامة في السويد، عليه تعلم اللغة السويدية

وإرسال أبنائه وبناته إلى مدارس واسطة التدريس والتعبير فيها هي اللغة الأم، أي السويدية.

كل هذا، والسويديون لم يحظوا بكتاب سماوي بلغتهم.

لنقارب الآن ما يحدث في السويد بخصوص اللغة الأم وما يحدث في بعض دول الخليج العربي، التي أزور بعضها باستمرار (بالطبع لم أحظ حتى الآن بشرف زيارة بلد الحرمين، وهذا حلم آمل أن يمكنني الله من تحقيقه في القريب العاجل).

كنت أمر مرور الكرام على التقارير التي تتحدث عن تهميش اللغة العربية في بعض هذه الدول، لأنني كنت أشك في نزاهتها. ولكن في زياراتي الأخيرة أصبحت على يقين بأن لغة الضاد ـــ لغة القرآن الكريم ـــ في تراجع خطير. والدليل أن الكثير من طلاب المراحل الابتدائية والمتوسطة لا يتمكنون من التعبير، نطقا أو كتابة، عن أنفسهم باللغة العربية. يعبرون عن أنفسهم باللغة الإنجليزية.

والإنجليزية التي يتحدثونها غريبة ـــ كشكولية في بعض الأحيان، لأنها خليط بين الإنجليزية التي يتعلمونها في المدرسة والإنجليزية التي يتلقونها في البيت من الخادمة والإنجليزية التي يصادفونها في الشارع.

والأنكى من هذا، ما أثارني لا بل صعقني كان موقف الآباء والأمهات، حيث كانوا يتباهون بأنهم يرسلون أولادهم إلى المدرسة الإنجليزية الفلانية ـــ ذات الاسم الرنان. والأفظع من هذا، فإنهم يقولون إنهم يحاولون الحديث مع الأبناء باللغة الإنجليزية.

الاستعمار اللغوي أبشع أنواع استعمار عرفه التاريخ البشري. والعرب بصورة عامة قاوموا الاستعمار ولا سيما الثقافي (اللغوي) الذي حاول نابليون تطبيقه في مصر وفشل بعد أن ثار

المصريون في وجهه، وحاول الاستعمار الفرنسي تطبيقه في الجزائر، وقدم الجزائريون أنفسهم فداء لثقافتهم ولغتهم.

كم يحز في قلبي أن أرى بعض الدول العربية الخليجية تقدم لغة الضاد هدية، من حيث تدري أو لا تدري، لاستعمار لغوي جلبته هي على نفسها. كل هذا التطور الهائل الذي حصل في السويد والإنماء المستقبلي الذي تخطط له بحيث إنها ستبقى في مقدمة الدول المتطورة لعقود من الآن لم يحدث على الإطلاق على حساب لغتها وثقافتها وإثنيتها.

الأجنبي القادم إلى السويد هو الذي عليه أن يتأقلم وليس العكس. في دول الخليج، الأجنبي يأتي ومعه لغته وثقافته ويغرسها في المجتمع. لو كانت لخدمته حصرا، لنظرنا للأمر بشكل آخر. ولكن الأجنبي القادم، ولا سيما الغربي منه، يجلب مدارسه ولغته ومناهجه ومعلميه ومعلماته ومدرسيه ومدرساته ـــ كل شيء من الفرّاش إلى المدير إلى القلم والقرطاس، ليس لخدمة المراحل العلمية العليا التي قد نقول إن العرب ما زالوا في حاجة إليها، بل لتقديم خدمات للمراحل الأخطر في تكوين الإنسان وهي الابتدائية والمتوسطة.

وهذه الدول التي تتباهى بأنها جلبت كل هذه المدارس ذات الماركات العالمية تعتقد أن هذا جزء من الاستثمار الاقتصادي، ولا تدري أنه نوع من الاستعمار الأجنبي.

نصيحة من القلب ومن محب للعرب ولغتهم وتراثهم وقرآنهم: اجعلوا الدراسة والتدريس بالعربية إلزامية في كل المواد في المراحل الابتدائية والمتوسطة على أقل تقدير مع التأكيد على تعلم اللغة الإنجليزية وبطرق حديثة. إن لم تفعلوا ذلك وبسرعة فإن خسارتكم ستكون هائلة. الاستعمار اللغوي أسوأ من الاحتلال العسكري.

والله من وراء القصد."

ويطيب لي أن أنقل بعضا من مقدمة عالم اللغة العربية الإمام الثعالبي على كتابه فقه اللغة العربية بتصرف حيث جاء فيها:

من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب العربية. ومن أحب العربية عني بها وصرف همته إليها إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين وهي لإحراز الفضائل، والاحتواء على المروءة ولولم يكن في الإحاطة بخصائصها والوقوف على مجاريها ومصارفها والتبحر في جلائلها ودقائقها إلا قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن، وزيادة البصيرة في اثبات النبوة، لكفى بهما فضلا.

ولما شرفها الله تعالى وعظمها، ورفع خطرها وكرمها ، وأوحى بها إلى خير خلقه، وجعلها لسان أمينه على وحيه، وخلفائه في أرضه وجعلها في هذه العاجلة لخيار عباده، وفي تلك الآجلة لساكني جنانه ودار ثوابه، قيض لها حفظة وخزنة من خيار الناس وأعيان الفضل وأنجم الأرض، وكلما عرض لها ما يشبه الفترة، رد الله تعالى لها الكرة ، بفرد من أفراد الدهر أديب، ذي صدر رحيب، وقريحة ثاقبة، ودراية صائبة، ونفس سامية، وهمة عالية، يحب الأدب ، ويتعصب للعربية فيجمع شملها ، ويكرم أهلها، ويحرك الخواطر الساكنة لإعادة رونقها، ويستثير المحاسن الكامنة في صدور المتحلين بها،

نسأل الله سبحانه وتعالى أن يجعلنا وإياكم ممن شرفهم الله تعالى بخدمة هذه اللغة الشريفة إذ هم خيار خلق الله في أرضه.

لقد شعر الباحث من خلال عمله في ميدان التربية والتعليم ، قرابة الخمسين عاما في عدد من الدول العربية، بتراجع مستويات التعليم، والأخلاق، والقيم التربوية في معظم الدول

العربية من جهة، ولاحظ من جهة أخرى الانسلاخ التدريجي لأجيال الأمة من لغتها، وتاريخها، وحضارتها، وتوجهها للأجنبي لغة وثقافة وتقليدا. وقد تجسد هذا الإنهيار الثقافي في إهمال اللغة العربية من قبل أنظمة التعليم في الوطن العربي كافة، وإعلاء قيمة اللغة الأجنبية(الانجليزية أو الفرنسية حسب مرحلة الاستعمار التي مرت بها الأقطار العربية). الأمر الذي دفع الأجيال الصاعدة إلى النظر للغة الأجنبية باحترام وتقدير واهتمام، وإلى اللغة العربية بعدم اكتراث و إهمال. ولقد تسربت هذه النظرة الدونية للغة الأم إلى عقول كثير من أولياء أمور الطلاب تحت مسميات مختلفة منها الحرص على الحصول على وظيفة أو عمل لأبنائهم في المستقبل، وقد غاب عن أذهانهم المخاطر الثقافية، والأخلاقية، والعقدية التي قد يتعرض إليها أبناؤهم. وغاب عن أذهانهم أيضاً أن الإنسان أهم من الاقتصاد والوظائف والعمل.

وحيث أن اللغة هي حاضنة الثقافة؛ فإن كل لغة تحمل في طياتها ثقافة أهلها وحضارتهم. فإنه من المنطق أن ينشأ الأطفال– الذين يتعلمون باللغة الأجنبية والحالة هذه – على النظرة الدونية للغة العربية وما تمثله من حضارة، وثقافة، وأخلاق ، وأن ينظروا بانبهار وإجلال للغة الأجنبية وما تمثله من ثقافة، وحضارة، وأخلاق. هذه هي النواتج التعلمية المتوقعة للأنظمة والسياسات التعليمية في الوطن العربي، ولاشيء غيرها؛ فمن يزرع الشوك لايجني منه عنباً. وقد بدأنا نشاهد بعض هذه النتاجات؛ فقد كشفت دراسة أجريت على طلاب المدارس الابتدائية في دولة الإمارات العربية عن عدم رغبة الطلاب في تعلم اللغة العربية، وعن تفضيلهم للغة الانجليزية عليها.

إن تعلم الطفل بلغته الأم هو حق من الحقوق الطبيعية التي وهبها الله للإنسان. قال تعالى:**" وما أرسلنا من رسولٍ إلا بلسانِ قومِهِ لِيُبَيِّنَ لَهم."(إبراهيم–٤)**. وقد كفلت الشرائع

الدولية هذا الحق الطبيعي؛ فقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم (اليونسكو) في اتفاقيتها وإعلاناتها المتكررة على حق الإنسان أياً كان على التعلم بلغة الأم وعلى أهمية التنوع الثقافي وترقيته؛ انظر على سبيل المثال إلى المادة ٥ من اتفاقية مكافحة التمييز التربوي لعام ١٩٦٠م، والمادة ٢٢ من اتفاقية ترقية تربية البالغين لعام ١٩٧٦م، والمادة ٩ من إعلان التمييز العرقي أو التعصب العرقي، والمادة ٦ من إعلان التنوع الثقافي لعام ٢٠٠١م.

هذه الإعلانات الأممية تنسجم وتتفق مع الاتفاقيات الدولية الصادرة عن منظمات الأمم المتحدة، التي حفظت لجميع الأقليات الحق في التعلم بلغتها ومن أمثلتها اتفاقية الحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦م، واتفاقية عام ١٩٨٩م المتعلقة بحقوق السكان الأصليين؛ حيث نصت المادة ٢٨ على حق الأطفال على تعلم القراءة والكتابة بلغة الأم. وليس هذا فحسب بل نصت على ضرورة توفير الظروف المناسبة لاكتساب الطلاقة اللغوية باللغة الأم، بالإضافة إلى توفير الآليات التي تحافظ على اللغة الأم وعلى ترقيتها وتحسين طرق تعليمها واستخدامها في الحياة.

وبصفة عامة فإن اتفاقيات وإعلانات ومؤتمرات وأبحاث معظم خبراء اليونسكوا في مجال التربية والتعليم تدعم؛ بل تدعو إلى استخدام اللغة الأم وسيطا لتعلم المنهج الدراسي وبخاصة في المرحلة الابتدائية، وترى أن استخدام اللغة الأم وسيطاً للتعلم أمر ضروري لرفع مستوى جودة التعليم، وتحقيق العدالة وتكافوء الفرص بين أفراد المجتمع. ولا يكتف الخبراء بالتأكيد على تعلم لغة الأم بل يؤكدون على أن تكون اللغة الأم هي لغة التدريس لجميع مواد المنهج المدرسي لأن هذا الأمر يحقق التربية الشاملة ويرقيها، وإن استخدام اللغة الأجنبية وسيطا للتدريس يحرم قطاعات المجتمع الذين لا يتقنون اللغة الأجنبية من حق الاستمرار في التعلم، و هم الأغلبية العظمى من الشعب.

وقد أكد تقرير " التربية للجميع" الصادر عن اليونسكو عام ٢٠٠٦م على استخدام اللغة الأم لغة التدريس في مراحل التعليم العام استنادا إلى الأبحاث التربوية العديدة التي أشارت إلى أن استخدام اللغة الأم لغة للتدريس وبخاصة في المرحلة الابتدائية له آثار إيجابية على ترقية القدرات المعرفية للطفل علاوة إلى القدرات اللغوية.

وقد أشار تقرير " التربية للجميع" الصادر عن اليونسكو عام ٢٠٠٨م إلى حقيقة هامة وهي أن التعليم الفعال، وتحسين النواتج التعلمية وترقيتها مرتبط ومتداخل باللغة؛ وهذا يعني أنه لايمكن تحسين نواتج التعلم دون تحسين تعلم اللغة الأم. كما أشار التقرير أيضاً إلى أن استخدام اللغة الأجنبية لغةً للتدريس في المرحلة الابتدائية يضع الطفل في مواجهة مشكلة كبيرة؛ تتمثل في مواجهة لغة أجنبية غير التي تعود على التحدث بها في البيت والبيئة المحيطة به. وقد أشار التقرير كذلك إلى أن الأبحاث التربوية أشارت مرارا وتكرارا إلى أن الطفل لديه الاستعداد الأفضل لاكتساب المهارات اللغوية والمهارات المعرفية بلغة الأم نظرا لتوفر مخزون كبير من مفرداتها لديه، ومن ثم يمكن استخدام هذه المهارات بعد ذلك في تعلم اللغات الأخرى، وتعلم الحقول المعرفية الأخرى.أما الطفل الذي يتعرض للتدريس باللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية أو مرحلة الروضة فإنه يواجه مشكلة عدم توفر مخزون من المفردات اللغوية باللغة الأجنبية لديه؛ مما يعرضه للاختناق اللغوي، والاختناق الفكري. ويصل التقرير إلى نتيجة هامة جدا مفادها أن الأطفال الذين يدرسون بلغة الأم يتقنون المهارات اللغوية والمهارات المعرفية في سائر المواد الدراسية بفاعلية ومستوى أعلى من الأطفال الذين يدرسون باللغة الأجنبية.

و يقول سميتس ورفاقه: من المعروف لدى خبراء التربية أن النواتج التعلمية للطلاب تتأثر سلبا إذا كانت لغة التدريس في المدرسة لغة أجنبية، وقد أشارت دراسات تربوية كثيرة أجريت في الدول النامية والدول المتقدمة إلى ارتفاع نسبة التسرب المدرسي لدى الطلاب الذين يدرسون في المدارس التي تدرس مواد المنهج بلغة أجنبية غير لغة الأم، وقد استند سميتس ورفاقه إلى ٢٣ دراسة بحثية تؤيد ما ذهبوا إليه. (Smits et al, 2008, p 6)

وإنني من هذا المنبر أدعو قادة الأمة ووزرا ء التعليم فيها إلى اتخاذ قرار جريء حاسم لتعريب التعليم في جميع مراحله العليا والدنيا واتخاذ الترتيبات اللازمة لتطبيق هذا القرار في جميع الأقطار العربية. كما أدعوهم إلى التركيز على تعليم اللغة العربية وإتقانها في مرحلتي الروضة والابتدائي ومن ثم تعليم اللغات الأجنبية بعد ذلك؛ أي بعد أن تتكون الهوية اللغوية العربية وتثبت (الأنا اللغوية) عند الأطفال في الوطن العربي. أرجو الله سبحانه وتعالى أن يوفق الجميع حكاماً ومحكومين لما فيه صلاح العباد والبلاد، إنه نعم المولى ونعم النصير، والله من وراء القصد.

د. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي
جوال ٠٠٩٦٦٥٠٤٢١٩٠٧٢
الرياض – ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م
Iamharithi@hotmail.com

الفصل الأول

تعليم اللغة الثانية

إن تعليم اللغات لا يتم في فراغ، فالقرارات التي تتخذ بشأن إقرار تعليم هذه اللغة أو تلك تتأثر بعوامل سياسية واقتصادية واجتماعية. ففي القارة الأوروبية كان من المعروف أن تدريس لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية يعتبر وما زال إلى يومنا هذا مع بعض الاستثناءات من الممنوعات التربوية والمحرمات. ولكن بعد قيام الاتحاد الأوروبي، أصبحت أوروبا كدولة واحدة لها عَلَم واحد وعِملَة واحدة ومواقف اقتصادية وسياسية واحدة، نشأت الحاجة إلى وجود لغة واحدة لتجمع هذه الأمم ذات اللغات الكثيرة، وحيث إنه لا يمكن وجود لغة واحدة لأوروبا، أرادت أن تقلل أعداد اللغات التي تجاوزت العشرين لغة إلى ثلاث لغات على الأقل فأوصى الاتحاد الأوروبي عام ٢٠٠٢م الدول الأعضاء في الاتحاد أن يتم تعليم لغتين أجنبيتين إضافة إلى لغة الأم في دول الاتحاد وأعطى الاتحاد الأوروبي الدول الأعضاء حرية اختيار أي لغتين من لغات الاتحاد إضافة إلى لغة الأم في دول الاتحاد، وترك المجال للدول الأعضاء باختيار اللغة الثانية واللغة الثالثة، وباختيار المرحلة التي يتم التدريس بها، وقد أشارت الدراسات الميدانية لتطبيق التوصية المشار إليها سابقاً أنه في الغالب يتم الاختيار من بين الفرنسية والإنجليزية، والألمانية والاسبانية، كما ترك الخيار لتقرير عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لتدريس اللغة الأجنبية. وتشير التقارير الصادرة عن الاتحاد الأوروبي أن معظم هذه الدول قررت أن يكون التدريس في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية وأن الوقت الأسبوعي المخصص لتدريس اللغة الأجنبية في دول الاتحاد يتراوح ما بين ٣٠ – ٥٠ دقيقة أسبوعياً أي أقل من ١٠٪ من وقت التدريس الكلي. (Kirsch, 2008, p. 2-16)

أما نحن فبعد أن كانت اللغة العربية تجمعنا من المحيط إلى الخليج، أصبحنا ننأى عن اللغة العربية ونشجع اللغات الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية) ونشجع اللهجات المحلية، ونخرج اللغة العربية من نظام التعليم والحياة الواقعية، فبينما يحيي العدو الصهيوني اللغة العبرية التي ماتت قبل آلاف السنين، نميت نحن لغتنا العربية الحية التي يرددها ١٥٠٠ مليون مسلم في صلواتهم آناء الليل وأطراف النهار ولا نلقي بالاً لحاجة الملايين من شعوب العالم إلى تعلم اللغة العربية. ولا نقوم بالدراسات اللازمة لتطوير أساليب تدريس اللغة العربية للناطقين بها أو للناطقين بغيرها.

نظرية الفترة الحرجة

Critical periode hypothesis

هل لاكتساب اللغة فترة محدودة من العمر يمكن أن تكون ملائمة أكثر من غيرها؟

وبعبارة أخرى هل هناك مرحلة عمرية ينصح أن يتم تعليم اللغة فيها؟ وإذا لم يتم تعليم اللغة في الفترة المحددة، فما الأضرار أو الصعوبات التي تلحق بعملية تعليم اللغة واكتسابها؟ لقد أجريت دراسات عدة للإجابة عن هذه التساؤلات وأمثالها. وقد ركزت الدراسات في بداية الأمر على اكتساب لغة الأم أو اللغة الأولى. ثم تطورت بعد ذلك لتشمل تعلم اللغة الثانية أو اكتساب اللغة الأجنبية. وفي هذا المجال طُرِح تساؤل هام هل الفترة الحرجة لاكتساب اللغة الأم هي نفسها الفترة الحرجة لاكتساب اللغة الأجنبية؟ أم أن الفترة الحرجة لكل منهما مختلفة؟ في الواقع لم تقدم مراكز الأبحاث في الدول العربية أو الجامعات العربية بحوث في هذا المجال حسب معلومات الباحث.

أما خارج العالم العربي فقد أجريت بحوث مختلفة في كثير من دول العالم. (Brown, 2007). يرى بعض الباحثين أن هناك جدولاً زمنياً بيولوجياً لاكتساب اللغة. وأن الأطفال يكتسبون اللغة في تلك الفترة. ومن البحوث التي أيدت هذه النظرية دراسة سنغلتون وريان (Singleton & Ryan, 2004) كما أيدت الأبحاث الحديثة في علم الدماغ أن هناك مناطق في الدماغ مخصصة للغة، وإذا لم يتم برمجتها لغويا واشغالها من خلال تعلم اللغة الأولى في تلك الفترة الزمنية المحددة من عمر الطفل، فإنه سيعتدي عليها من الحواس الأخرى ويتم اشغالها. مما يعني أن يصاب الطفل بالإعاقة اللغوية مثل الدايلكسيا وغيرها من عدم قدرة الطفل على لفظ أحرف معينة أو أن

يصاب بالتأتأة والهبهبة. وقد سبق أن أيدت أبحاث لينبرغ (Lenneberg, 1967) وأبحاث بيكرتون (Bickerton, 1981) نظرية الفترة الحرجة بقوة.

وقد ارتبطت نظرية الفترة الحرجة بتعلم لغة الأم أو اللغة الأولى حيث يرى الباحثون أن الفترة الحرجة لها هي مرحلة الطفولة المبكرة التي تبدأ من سن الثانية حتى الحادية عشرة أو الثانية عشرة وبعضهم يجعلها قبل ذلك.

وقد أثير تساؤل هل لاكتساب اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية فترة حرجة أيضاً.

وقد ظهرت عدة أبحاث في بداية القرن الحادي والعشرين منها دراسة سنغلتون وريان سابقة الذكر وغيرها التي أشارت إلى أن الفترة المناسبة لاكتساب اللغة الثانية تبدأ من سن البلوغ أي من ١٣ سنة.

ومن الأبحاث الواعدة في هذا المجال الأبحاث التي تجرى هذه الأيام على الدماغ ودوره في اكتساب اللغة والوظائف المختلفة لمناطق الدماغ، وتشير عدة دراسات أن من الوظائف المنوطة بالنصف الأيسر من الدماغ العمليات المنطقية والتحليلية واللغوية، ومن العمليات المنوطة بالنصف الأيمن وظائف التحكم والعواطف والحاجات الاجتماعية، وهناك دراسات تشير أن الوظائف اللغوية منوطة بالنصف الأيمن أيضاً.

وهناك حوادث تصادم سيارات أصيب فيها النصف الأيسر من الدماغ ومع هذا لم تتأثر قدراتهم اللغوية، وهناك حالات قليلة أحدثت فيها إعاقات لغوية بسيطة. أما في الحوادث التي أصيب فيها القسم الأيمن من الدماغ فكانت الإعاقات اللغوية كبيرة.وتشير نتائج بعض الدراسات أن الدماغ قادر على إعادة توزيع الوظائف اللغوية على مناطق الدماغ المختلفة ومنها نصفا الدماغ الأيمن والأيسر. وتنتهي الفترة التي يمكن أن يتم فيها إعادة توزيع الوظائف على أقسام الدماغ في سن الخامسة وبعض الدراسات ترى أنها قد تصل إلى سن البلوغ.

وتؤكد بعض نتائج أبحاث الدماغ وعلم الأعصاب (Neuroscience) إلى وجود فترة حرجة لتعلم اللغة الأولى، وفترة حرجة أخرى لتعلم اللغة الثانية، وهو ما سبق أن أشرنا إليه سابقاً. كما أشارت الدراسات إلى دور هام للنصف الأيمن من الدماغ في اكتساب اللغة الثانية. وقد دعمت نتائج الدراسات التي أجراها سكوفيل (Scovel, 1984) أن الفترة المناسبة لتعلم اللغة الثانية هي فترة سن البلوغ، وأن النصف الأيمن من الدماغ له دور رئيسي في ذلك.

وقد أشارت عدة دراسات حديثة إلى وجود فترة حرجة لاكتساب اللغة وقد كشفت كثير من هذه الدراسات أن الفترة الحرجة لاكتساب لغة الأم تختلف عن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة الأجنبية، وتشير الأكثرية من هذه الدراسات أن مرحلة الدراسة المبكرة أي مرحلة الروضة والتمهيدي والمرحلة الابتدائية هي أنسب الأوقات لاكتساب لغة الأم، أما المرحلة المناسبة لاكتساب اللغة الأجنبية فهي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية وبصفة عامة فهي مرحلة ما بعد البلوغ.

اكتساب اللهجة الأصلية اللغة الثانية:

وقد اختلفت هذه الدراسات حول موضوع اكتساب لهجة اللغة المشابهة للهجة أصحاب اللغة الأصليين، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المرحلة الابتدائية هي الأنسب لاكتساب لهجة اللغة شريطة أن يكون المعلم ممن يتقنون اللهجة الأصلية. أما اكتساب اللغة نفسها بمهاراتها ووظائفها وتراكيبها فإن مرحلة ما بعد البلوغ هي المرحلة الأفضل. ونهيب بالقارئ الكريم الرجوع إلى الدراسات التالية لمزيد من الاطلاع على تفصيلات الأبحاث وهي دراسة سنجلتون وريان، ودراسة ماير، ودراسة هايلتنتام ،أبراهامسون، ودراسة سكوفل، ودراسة بيردسونغ.

(singleton & Ryan, 2004), (Moyer, 2004), (Hyttenstom & Abrahanson, 2003), (scovel, 2000), (Birdsong, 1999)

وقد أيدت هذه الدراسات أن الفترة الأفضل لاكتساب اللغة الثانية هي مرحلة ما بعد البلوغ أي من سن ١٣ فما فوق.

البالغون أقدر على تعلم اللغة الأجنبية:

وقد أشارت الدراسات المذكورة إلى أن البالغين أقدر على تعلم اللغة وأسرع من الأطفال وبخاصة في اللفظ. والإدراك، وإنتاج اللغة، كما أثبتت الدراسات أن البالغين أسرع تعلماً وأكثر اتقاناً من الأطفال في فهم قواعد اللغة، والجوانب المعرفية فيها، وأقدر على تعلم المهارات اللغوية، واستراتيجيات النمو والتطور اللغوي. وأحيل القارئ الكريم أيضاً إلى دراسات أوزوبل، وهوكنز، وجونسون.

(Ausubel, 1964), (Hawkins, 1987), (Johnsone, 1992)

تشير الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق البالغين في تعلم اللغة الثانية واكتسابها على الأطفال فيما عدا اكتساب اللهجة القريبة من الأصلية.

ويرى غالبية الباحثين اللغويين أن اكتساب لهجة اللغة أقل أهمية من اكتساب مهارات اللغة وتراكيبها ومعرفة وظائفها واستخداماتها. لذلك لا يعولون كثيراً على هذه القضية ويعتبرونها قضية ثانوية فرعية لا ينبغي أن يُضَحّى بجوانب اللغة الأهم من أجلها. فضلاً عن السرعة في التعلم والإتقان التي يمتاز بها البالغون على الأطفال. وفي هذا توفير للوقت والجهد والمال. أضف إلى ذلك أن لهجة اللغة الأصلية نفسها ليست ثابتة فهي تتغير من قطر إلى آخر أو من مدينة إلى أخرى، ولذلك اعتبرت قضية اللهجة قضية تافهة إذا ما قيست بالقضايا الأخرى في

اللغة. مع العلم أن كثيراً من المسئولين في الأنظمة التربوية العربية يعطونها أهمية كبيرة لدرجة أن كثيراً من المدارس الأهلية تتبارى وتتباهى في أنها تستخدم مدرسين لغتهم الأصلية انجليزية. ومع احترامي لوجهة نظرهم، إلا أنهم بذلك يعطون أهمية كبيرة لقضية سطحية فرعية ويهملون قضايا جوهرية مثل منظومة القيم والأخلاق والمعرفة المهنية.

وبعد مراجعة عددٍ كبيرٍ من الدراسات اللغوية التي أجريت في عدد كبير من المدارس الأوروبية استنتج (Blondin, etal, 1998) و (Edelenbos et al. 2006) أن البالغين أسرع تعلماً للغة الثانية من الصغار. ويجمع الباحثون اللغويون أن تدريس اللغة الثانية في المرحلة الابتدائية تؤثر على اتجاهات الأطفال وقيمهم علاوة على معرفة اللغة وبنيتها ووظائفها ومهاراتها.

ولكن الطامة الكبرى ليست في تدريس اللغة الثانية في المرحلة الابتدائية، الطامة الكبرى والمصيبة العظمى للأمة تقع عندما تصبح اللغة الأجنبية هي لغة التدريس للمواد الدراسية. وهذا للأسف ما يحصل في عدد كبير من المدارس الأهلية بل والحكومية في عدد من الدول العربية لأن ذلك إن استمر سيؤدي إلى الموت المحقق للغة العربية عند طلبة تلك المدارس.

وقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها ولش وديلر (Walsh & Diller, 1981, P18) أن عمليات اللغة الدنيا مثل: اكتساب لهجة اللغة وإتقان لفظ الأحرف والكلمات تعتمد على نضج الشبكة العصبونية الكبيرة في الدماغ وتنضج هذه الشبكة عادة في مرحلة الطفولة المبكرة. وهذا ما يجعل الكبار يجدون صعوبة في اكتساب لهجة اللغة الأجنبية التي يتعلمونها.

أما المهارات العليا للغة مثل فهم المعاني وترابطها ووظائف اللغة بصفة عامة فإنها تعتمد على نضج الشبكات العصبونية التي تنضج في نهاية مرحلة الطفولة ومرحلة البلوغ. وهذا ما يفسر مقدرة طلاب الجامعة والكبار بصفة عامة على تعلم كمية كبيرة من قواعد اللغة الأجنبية ومفرداتها أكبر بكثير مما يستطيع طلاب المرحلة الابتدائية تعلمه في نفس الفترة الزمنية.

وقد أيدت دراسة سنجلتون وريان (Singleton & Ryan, 2004) الحديثة النتائج التي ذهبت إليها دراسة ولش وديلر. كما أيدتها أيضاً دراسة هلتنستام وابراهامسن (Hyltenston & Abrahamson, 2003) من أن طلاب المرحلة الابتدائية أقدر على تعلم لهجة اللغة الأجنبية من البالغين ولكن البالغين أقدر على تعلم اللغة وقواعدها وتراكيبها ووظائفها من طلاب المرحلة الابتدائية، كما أنهم قادرون على تعلم كم هائل من اللغة في فترة زمنية قصيرة مقارنة بما يمكن أن يتعلمه طلاب المرحلة الابتدائية في فترة مساوية.

وهناك عوامل أخرى تتدخل في درجة اكتساب اللغة الأجنبية مثل: العوامل الاجتماعية والمعرفية والنفسية. (Moyer, 2004)

ولقد كشفت دراسة (Slavoff & Johnson, 1995) أن الطلاب الصغار (من سن ٧-٩ سنوات) لم يظهروا أي تقدم في تعلم اللغة الأجنبية على الطلاب الأكبر (من سن ١٠-١٢ سنة).

وفيما يتعلق باكتساب لهجة اللغة الأجنبية، يمكن لتقنيات التعليم الحديثة مثل البرمجيات السمعية والمرئية وتقنيات الاتصال الحديثة أن تسد هذه الفجوة فيما إذا تم تعليم اللغة الأجنبية للبالغين والكبار.

مراحل اكتساب اللغة الأجنبية:

يرى الخبراء أن اكتساب اللغة الثانية تتم على خمسة مراحل وهي:

١. مرحلة ما قبل الإنتاج (Preproduction) حيث تكون قدرة الطالب على الفهم في أدنى مستوى كما تكون قدرته على التعبير بالألفاظ معدومة، ويكتفي بالتعبير بالإيماءات، أو بالتأشير والرسم. وقد تستغرق هذه المرحلة قرابة ستة أشهر. من المقبول أن يسأل في هذه المرحلة أئلة مثل أين...؟ مَن...؟ أي الأسئلة التي تتطلب إجاباتها التأشير أو الرسم أو وضع دائرة على كلمة أو صورة أو شيئا آخر. ويمكن أيضا طرح الأسئلة التي يتطلب جوابها كلمة واحدة.

٢. مرحلة الإنتاج المبكر (Early Production) تصبح عند الطالب قدرة بسيط على الفهم ، ويستطيع أن ينتج كلمة أو كلمتين من الكلمات والعبارات المألوفة. وقد تستغرق هذه المرحلة ستة أشهر وقد تصل إلى سنة. ومن الأسئلة التي تناسب مع هذه المرحلة الأسئلة التي تتطلب إجابتها كلمة واحدة، أسئلة مَن...؟ ، ماذا...؟ أسئلة نعم / لا وأسئلة إما ...أو .... ومن الممكن طرح أسئلة لا تتطلب إجابتها أكثر من جملة بسيطة.

٣. مرحلة البزوغ الطارئ(Speech Emergence) تتحسن قدرة الطالب على الفهم ، ويصبح بإمكانه أن ينتج جملا بسيطة، مع وجود أخطاء في القواعد وطريقة اللفظ، ويرتكب أخطاء متكررة في فهم النكات والألغاز. وقد تمتد هذه المرحلة إلى سنتين. وينبغي أن يسأل أسئلة من قبيل: لماذا......؟ وكيف.........؟ واشرح.......؟ وكذلك الأسئلة التي تتطلب إجابتها جملة قصيرة. أو اختيار من متعدد. ولا يجوز أن يسأل أسئلة تتطلب إجابته كلمة واحدة فقط أو اختيار من متعدد.

٤. مرحلة الطلاقة المتوسطة(Intermediate Fluency) تصبح لدى الطالب قدرة جيدة في الفهم والاستيعاب، وتتناقص أخطاءه في القواعد اللغوية. وقد تمتد هذه المرحلة إلى سنتين أيضا. وتصبح لديه القدرة على التفسير وبيان الأسباب، وقدرة على التوقع بناءً على معلومات من النص. ولذا ينبغي أن تطرح على الطلاب الأسئلة التي تتطلب إجابتها كمية من الكلام الشفوي

٥. مرحلة الطلاقة المتقدمة(Advanced Fluency) تصبح قدرة الطالب قريبة من قدرة المتحدث الأصلي للغة الأجنبية، وتصبح لديه القدرة على اتخاذ القرارات وإعادة صياغة القصة بلغته، وقد تستغرق هذه المرحلة سنتين. ومن الضروري في هذه المرحلة التركيز على الأسئلة التي تتطلب إجابتها كمية من الكلام الشفوي، ولا يجوز الاقتصار على الأسئلة التي تتطلب إجابتها كمية قليلة من الكلام الشفوي.

وينصح أن تكون الأسئلة متدرجة لتشمل جميع مستويات الطلاب في الصف. كما أنها تكون متدرجة عبر الصفوف على نحو تصاعدي من مرحلة ما قبل الإنتاج حتى تصل إلى مرحلة الطلاقة المتقدمة. ومن المناسب أن يعود المعلم إلى تصنيف بلوم للأهداف التربوية ويستفيد منه في صياغة الأسئلة من المستوى الأدنى وهو مستوى التذكر أو الحفظ ثم يتدرج في صياغة الأسئلة وصولاً إلى مستويات التحليل ثم التركيب ثم التقويم.

وتشير بعض الأبحاث (Klem &Connel,2004) إلى أن تحصيل الطالب في اللغة الثاني يتناسب طردياً مع مستوى اندماجه في تعلم اللغة وبعبارة أخرى مع مستوى الأسئلة التي يتعرض لها. فإذا كانت أسئلة المعلم تقع في المستويات الدنيا من تصنيف

بلوم فإن اندماجه في تعلم اللغة سيكون قليلا و أما إذا كانت الأسئلة تقع في المستويات العليا من تصنيف بلوم فإن انشغال الطالب في التعلم سيكون أكثر وكذلك تحصيله في اللغة سيكون أكثر. وهذا ما يفسر لنا ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن سن ما بعد البلوغ أكثر مناسبة لتعلم اللغة الثانية من سن الطفولة المبكرة . وهو ما توصلت إليه دراسة (Blondin, etal, 1998) و (Edelenbos et al. 2006) و(Slavoff & Johnson, 1995).

الخلاصة:

أشارت معظم الدراسات أن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة الأولى أي لغة الأم هي فترة مرحلة الطفولة التي تمتد من سن السنتين إلى سن البلوغ وهذا يعني أن مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس هي الفترة المناسبة التي يكون فيها الدماغ مهيئ لاكتساب اللغة الأولى.

كما أيدت الدراسات أن الفترة الحرجة لاكتساب اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية تبدأ من سن البلوغ أي من ١٢ أو ١٣ سنة وأن الدماغ في هذه الفترة يكون مهيئ لاكتساب اللغة الثانية بسهولة ويسر أكثر من غيرها من الفترات وبصفة عامة فإن المجال يبقى مفتوحاً لتعلم اللغة الأجنبية بعد سن البلوغ وسن الشباب.

نخلص من النقاش السابق إلى المبادئ التالية:

١- التركيز في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية يجب أن ينصب على تعلم لغة الأم أي اللغة الأولى للطفل.

٢- إن الفترة الحرجة الأكثر ملاءمة لاكتساب لغة الأم هي مرحلة الطفولة التي تقع فيها رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

٣- إن الفترة الحرجة الأكثر ملاءمة لاكتساب اللغة الثانية أي اللغة الأجنبية تبدأ من سن البلوغ أي من سن ١٢ سنة فأكثر أي أن الفترة المناسبة لتعليم اللغة الأجنبية هي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

٤- إن تدريس اللغة الأجنبية في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية لا يفيد اللغة الأجنبية كثيراً ويضر اللغة الأولى في الوقت نفسه.

٥- إن تدريس اللغة الأجنبية يحمل معه الثقافة الأجنبية وقيمها وعاداتها، وفي هذا خطر على الثقافة الأصلية وبخاصة إذا كانت في مرحلة الطفولة المبكرة لأن الطفل في هذه المرحلة مقلد بارع وليس لديه وسائل للدفاع عن ثقافته الأصلية.

ويبدو من هذه المبادئ أن ما هو معمول به في تدريس اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في المرحلة الابتدائية ومرحلة رياض الأطفال عمل مضر بتعلم لغة الأم ومضر بثقافة الطلاب على حد سواء وفي الوقت نفسه لا يقدم خدمة كبيرة في مجال تعليم اللغة الأجنبية.

وإن على وزراء التربية والتعليم في الدول العربية إعادة النظر في قرارهم السماح بتدريس اللغة الأجنبية في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. لأن لهذا القرار أضراراً خطيرة على أجيال الأمة حاضراً ومستقبلاً. فهو يحرم أبناء الأمة من تعلم لغتهم العربية في الفترة الزمنية الحرجة المناسبة لاكتساب لغة الأم ويشتت طاقاتهم ويبعثر جهودهم وجهود المعلمين ولا يفيد اللغة الأجنبية كثيراً، ويضر بثقافتنا وقيمنا وتقاليدنا وتراثنا وحضارتنا إضافة إلى الكلفة المادية التي تتحملها خزينة الدولة جراء هذا الأمر.

ولغة الأم هي أهم الوسائل لتعلم سائر العلوم فكيف إذا كانت لغة الأم هي اللغة العربية فهي ضرورية لتعلم العلوم وبخاصة لفهم القرآن الكريم واستيعاب رسالة الإسلام فتعلم اللغة العربية من الدين كما هو معلوم.

وإن إضعاف الطلاب في تعلم اللغة العربية يسهم في ضعفهم لتعلم سائر العلوم الأخرى كما يسهم في حجبهم عن منابع الثقافة الإسلامية والسيرة النبوية المطهرة ويضعف تعلمهم لكتاب الله وتفسيره واستيعاب أحكامه وسنة نبيه.

يطيب لي أن اقتبس ما لخصه الباحث اللغوي سكوفل (Scovel, 1999) بشأن تدريس اللغة الثانية والمرحلة العمرية المناسبة لتعلمها حيث يرى أن الأسطورة التي تقول بأن تدريس اللغة الثانية يكون أفضل كلما بدأنا بتدريسها للأطفال في سن مبكرة أكثر. يقول إن هذه الاسطورة هي من صناعة الأعلام والدعايات المرئية والمسموعة وليس لها أي سند علمي أو تجريبي وهي نظرة سطحية تهمل النظرة الشاملة للغة من جميع جوانبها. وقد أثبتت التجارب أن الكبار البالغين أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الأطفال وإن تعليم اللغة الأجنبية في مرحلة الطفولة يلحق ضرراً كبيراً بأطفالنا وبمشروعنا التربوي. ولا يوجد أي شواهد بحثية تدل على عجز الكبار البالغين عن اكتساب اللغة الثانية، بل العكس هو الصحيح فإن المتعلم البالغ أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من جميع جوانبها ما عدا جانب واحد وهو اكتساب اللهجة الأصيلة، وهو هدف فرعي ثانوي لا يؤثر في وظائف اللغة ومهاراتها واكتساب تراكيبها واستعمالاتها.

ومما زاد الطين بلة، وزاد الأمر سوءاً، قرار جعل اللغة الأجنبية لغة التدريس للعلوم والرياضيات وبعض المواد الدراسية الأخرى على مستوى التعليم العام أو التعليم الجامعي. إن هذا القرار أيها السادة جريمة تربوية، تهدف إلى فصل أجيال الأمة عن ماضيهم وثقافتهم ودينهم ليصبحوا ألعوبة في أيدي أعداء الإسلام.

وإنني أُذَكِّر وزراء التربية والتعليم ووزراء التعليم العالي أصحابَ القرار التربوي أو التعليمي في العالم العربي بالموقف العظيم بين يدي الله سبحانه وتعالى، عندما يقوم الناس لرب العالمين،

وتعرض صحائف أعمالهم بين يدي الله ورسوله والمؤمنين، ذلك اليوم الحق، أسأل الله سبحانه أن يلهمهم الحكمة والصواب وأن يؤوبوا إلى الله مآبا، قبل أن يتمنوا أن يكونوا تراباً، في ذلك اليوم لا ينفع فيه مال ولا بنون، ولا جاه ولا منصب، ولا كل ما يجمعون، إلا من أتى الله بقلب سليم.

أُرسل هذه الصرخة التربوية عبر كتابي هذا مخاطباً ضمير الأمة عسى أن تجد آذاناً صاغية، وأفئدة واعية، ليتردد صداها في القلوب حتى تجد من يحملها ويعيد النظام التربوي إلى المسار الصحيح، والصراط المستقيم.

الفصل الثاني

التفاعل بين اللغة الأولى (ل١) واللغة الثانية (ل٢)

أفاد كوك (Cook,2003) أن ونريتش (Weinreich, 1953) كان أول من أصدر كتاباً حول التّماسّ بين اللغتين الأولى والثانية، حيث إن التداخل الذي يحصل في ذهنية الشخص ثنائي اللغة يؤدي إلى حدوث انحراف في كل من اللغتين عن القواعد المرعية بينهما.

والأمر الواضح الذي يعرفه الناس بالإدراك العام عندما يتحدث شخص أمامهم بلغتهم وتكون تلك لغة ثانية (ل٢) بالنسبة له فيعرفون من لكنته من أي البلاد هو – لماذا يعرفون ذلك لأن لغته الأولى (ل١) أثرت في لغته الثانية (ل٢) بطريقة تميزها عن غيرها من اللغات فالشخص الإنجليزي يعرف إن كان الذي يحدثه فرنسياً أم ألمانيا أم عربيا من لهجته. وكذلك الشخص العربي يميز الأشخاص من لكنتهم في الحديث باللغة العربية فتعرف إن كان المتحدث فلبينيا أم بنغاليا أم بريطانيا. إن هذا الإدراك العام دليل على تأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية وسنشير إليه بالمعادلة التالية

ل١ ----> ل٢

وكذلك اللغة الثانية تؤثر في اللغة الأولى فنجد العربي المشرقي متأثراً باللغة الإنجليزية من خلال حديثه والعربي المغربي متأثر باللغة الفرنسية وهذا ما نعبر عنه بالمعادلة التالية

ل٢ ← ل١

وتشير الأبحاث الميدانية التي أجريت على لغات مختلفة واستخدمت طرقاً متعددة ونظرت إلى جوانب لغوية متنوعة؛ أن اللغة الأولى للأشخاص الذين يعرفون لغة ثانية تختلف عن اللغة

الأولى لمواطنيهم الذين لا يعرفون لغة ثانية، وقد أشارت هـذه البحـوث إلى أن التـأثيرات في لغـة الأم لا تقتصر على المفردات فحسب بل تشمل جميع جوانب اللغة. (Cook, 2003, PP1-2)

لقد قادت الأبحاث التي تناولت تأثر اللغة الثانيـة باللغـة الأولى (ل١ ← ل٢) وتلـك التـي تناولت تأثر اللغة الأولى باللغة الثانية (ل٢ ← ل١) إلى ظهور مصطلح جديد في أدب المجال أطلق عليه التداخل اللغوي (Inter language) إن هذا المصطلح لا يشمل مـدى معرفـة المتحدث باللغة الثانية، كما لا يشمل مدى التداخل اللغوي للمتحـدث بلغـة ثالثـة أو أكثـر. ولـذلك دخـل المجـال مصـطلح آخـر هـو مصـطلح الكفايـات المتعـددة (Multi - Competence) ويشير هذا المصطلح إلى المعرفة اللغوية المتكونة في عقل واحـد للغتـين أو أكثر (Cook, 1991)

يثير وجود اللغة الأولى واللغة الثانية أو غيرها من اللغات في عقـل واحـد، تسـاؤلات. هـل توجد هذه اللغات منعزلة بعضها عن بعض؟ أم هل هي مندمجـة بعضـها مـع بعـض؟ أم أن العقل يشكل نظاماً كلياً يجمع بين هذه اللغات ويشرف عليها ويـديرها ثـم مـا العلاقـة بـين اللغات المستعملة في العقل الواحد؟ فقد يعرف الشخص عدة لغات ولكنـه لا يسـتعمل إلا لغة واحدة أو لغتين منها، فما العلاقة الخاصـة بيـنهما؟ وكيـف ينتقـل المتحـدث مـن لغـة إلى أخرى؟ وعندما يتحدث بلغة هل يغلق بوابة اللغة الأخـرى؟ كيـف يـدير الأنظمـة اللغويـة المختلفة في عقله؟ دعنا نَطْرَحْ النقاش في هـذا الموضـوع عـلى ثنـائي اللغـة حتـى لا يتشـتت الذهن. فإن الشخص الذي يعرف عدة لغات يستعمل لغتين منها غالباً.

هل الشخص الذي يستخدم (ل٢) لديه نظام لغوي واحد في عقله يدير مجموعة محددة من الأفكار؟ أم أن لديه مجموعتين من الأفكار منعزلتين إحداهما عن الأخرى؟ أم توجد لديه مجموعة أخرى من الأفكار تختلف عن المجموعتين السابقتين؟ أم أن لديه مجموعة متداخلة من المجموعتين السابقتين؟

ما الدور المنوط باللغة الأولى أو الثانية في توليد المعرفة في اللغة الثانية أو الثالثة؟

هنا وجهتا نظر مختلفتان في أدب المجال: إحداهما تنظر إلى اللغة الثانية (ل٢) باعتبارها نظاماً مستقلاً عن نظام اللغة الأولى (ل١)، والثانية ترى أن النظام اللغوي للغة الثانية تابع للنظام اللغوي للغة الأولى؛ أي إن (ل١ ← ل٢). أي إن نظام ل٢ هو نظام تقريبي لنظام ل١. ولكن بعض الباحثين في اكتساب اللغة الثانية يقارنونها بالنظام اللغوي الأصلي للغة الثانية، أي بلهجة المتحدث الوطني للغة الثانية أو المتحدث الذي تكون اللغة الثانية (لغة أم) بالنسبة له؛ أي إن اللغة الثانية احتلت مكان لغة الأم. إن هذه المقارنة مع المتحدث الأصلي للغة الثانية تثير كثيراً من التساؤلات حول الموضوع وتزيد الموضوع غموضاً.

فمن هو المتحدث الأصلي أو الوطني (native speaker) للغة الثانية؟ وماذا يعني؟ لكي تكون اللغة نقية وصافية وغير مشوبة بتدخلات من اللغات الأخرى ينبغي أن يكون المتحدث الأصلي للغة الثانية أحادي اللغة أي لا يتحدث بلغة أخرى غير لغة الأم.

عرف كوك (Cook) المتحدث الأصلي بأنه شخص أحادي اللغة ما يزال يتحدث بلغة الأم التي تعلمها منذ الصغر. (Cook, 1999)

هذا التعريف يشمل تعلم اللغة في عهد الطفولة كما يشمل تطورها في أثناء الحياة على افتراض أن الشخص أحادي اللغة، أي لا يعرف غير لغة الأم. وهذا يعني أن المتحدث باللغة الثانية

أي الذي يستخدم (ل٢) لا يمكن أن يكون متحدثاً أصلياً للغة الأولى. وهذا يفسر لنا لماذا ينظر الباحثون في اكتساب اللغة الثانية للمتعلمين بأنهم فاشلون؛ أي إنه لا يمكن أن يتقنوا اللغة الثانية، كما أن المتعلمين أنفسهم ينظرون إلى أنفسهم بالنظرة ذاتها، وهكذا نصل إلى النتيجة التي توصل إليها بعض الباحثين بأن المتحدث باللغة الثانية هو بالتعريف شخص ضعيف وناقص من حيث اللغة هكذا ينظر إليه المتحدث الأصلي، بل هو ينظر لنفسه كذلك. وهذا يعني أن هناك مجموعةً من البشر، يتحدثون باللغة الأصلية ونطلق عليهم المجموعة الأولى. ينظرون إلى غيرهم من البشر (نطلق عليهم المجموعة الثانية) الذين تعلموا لغة المجموعة الأولى، وأصبحوا يتحدثون بها بصفتها لغة ثانية بأنهم فاشلون أو ناقصون لأنهم لا يتقنون اللغة الأصلية للمجموعة الأولى. إن هذا المنطق مخالف لأبسط حقوق الإنسان، فلا يحق لأي مجموعة بشرية أن تصف مجموعة بشرية أخرى بأنها فاشلة أو ناقصة سواء كان ذلك على أساس لغوي أو عرقي أو ديني. ولكن الواقع الفعلي غير ذلك.

ويجب أن ينظر إلى المتحدثين باللغة الثانية من منظار إتقانهم لاستخدامات اللغة الثانية وليس من منظار قدرتهم على التحدث باللهجة التي يتحدث بها المتحدث الأصلي.

إن الهدف من تعلم اللغة الثانية أن يعرف المتعلم كيف يستخدم اللغة الثانية في تحقيق أغراضه في الحياة، سواء كان ذلك بحثاً علمياً أو تحصيلاً للعلوم الأخرى أو في عمليات التفاهم والاتصال والتواصل، أو التعرف على الحضارات والثقافات الأخرى، وليس الهدف من تعلم اللغة الثانية أن تصبح مثل المتحدث الأصلي. أو نتحدث بلهجته وطريقته. ويجب ألاّ ينظر للشخص الذي يعرف لغتين أو يتحدث باللغة الثانية نظرة دونية عن المتحدث الأصلي. فالشخص الذي يتحدث

اللغة الثانية له حريته واستقلاليته وشخصيته في التحدث والتعامل بتلك اللغة وليس شخصا مقلدا للمتحدث الأصلي.(Cook,1997,Grosjean,1989)

The numbers of L2 users

نأخذ اللغة الانجليزية على سبيل المثال ونحاول التعرف على عدد المتحدثين الأصليين بها. هل كل المواطنين في بريطانيا متحدثون أصليون (native speakers) باللغة الانجليزية؟ أي إنهم لا يعرفون لغة ثانية. كم شخصاً من البريطانيين يعدّون أحادي اللغة؟ هل الاسكتلنديون والايرلنديون والويلش متحدثون أصليون بالإنجليزية؟ وماذا عن جنوب أفريقيا واستراليا و نيوزيلندا وكندا وأمريكا الشمالية؟ هذه الأقطار التي تعدّ اللغة الانجليزية فيها هي اللغة الرسمية ولكن معظم شعوبها تتحدث بلغة ثانية. إذن المتحدث الأصلي حسب التعريف نادر الوجود. وإن وجد متحدث أصلي باللغة الانجليزية في هذه الأقطار فهل يتحدث بلغة أهل لندن أم بلغة أهل بيرمنجهام أم باللغة الانجليزية الحديثة، ثم أي لهجات اللغة الانجليزية الحديثة هي اللهجة الأصلية؟ هل هي الأمريكية أم البريطانية أم الاسترالية أم الكندية أم النيوزيلندية؟ وما اللهجة المطلوبُ منا تعلمها باعتبارها اللهجة الأصلية؟ يرى بعض الباحثين أنه لا وجود للمتحدث الأصلي باللغة الانجليزية. حتى في انجلترا نفسها، لأن معظم الانجليز يتكلمون لغة ثانية وبخاصة اللغات الأوروبية مثل الألمانية والفرنسية والأسبانية. وإن وجد من لا يعرف أي لغة فهو في الغالب إنسان غير مثقف، وإن لم يكن أمياً فهو شبه أمي. ونحن غير معنيين بتقليده. وهذا يعني أن الذين يضعون نصب أعينهم أن يصبح المتعلم للغة الانجليزية باعتبارها (ل٢) متقناً لها مثل المتحدث الأصلي إنما يسعون

لتحقيق هدف غير واقعي بل هدف مستحيل لأنهم يبحثون عن شيء لم يعد له وجود واقعي.
يقودنا هذا النقاش إلى تغيير الفهم الخاطئ للهدف من تعلم اللغة الانجليزية وهو تخريج شخص يتقنها مثل أصحابها الأصليين أي باللهجة الانجليزية الأصلية، فهذا هدف مستحيل ولا فائدة للسعي لتحقيقه. ولا فائدة منه حتى ولو تحقق.

لذا ينبغي أن يكون الهدف من تعلم اللغة ل٢ سواءٌ أكانت انجليزيةً أو غيرَها إنما هو استخدامُها في قضاء حوائج المتعلم سواءً كان ذلك في البحث العلمي والرجوع إلى الدوريات المتخصصة أو في البحث في الانترنت أو في دراسة العلوم الأخرى أو في التواصل مع الآخرين وتبادل المعلومات والتفاهم لقضاء الحاجات.

يقودنا هذا النقاش إلى معرفة خصائص المتحدث باللغة (ل٢) والكيفية التي ينظر بها إليه. يرى كثير من الباحثين اللغويين أنه ينبغي أن ينظر إلى المتحدث باللغة الثانية من خلال الخصائص التي يتحدث بها وليس من خلال مقارنته بالمتحدث الأصلي ونقصه عنه، ويرون أنه ينبغي النظر له من خلال القضايا الأربع التالية:-

مستخدم (ل٢) يمتلك استعمالات أخرى للغة أكثر من أحادي اللغة.

معرفة مستخدم (ل٢) للغة الثانية ليست متطابقة لمعرفة المتحدث الأصلي بها.

معرفة مستخدم (ل٢) للغته الأولى تختلف نوعا ما عن معرفة الأشخاص أحادي اللغة.

عقلية مستخدم (ل٢) تختلف عن عقلية أحادي اللغة.

وسنركز في بحثنا هذا على القضية الثالثة وهي أن معرفة مستخدم (ل٢) للغته الأولى أي لغة الأم تختلف عن معرفة أحادي اللغة أي تختلف عن معرفة الذين يتحدثون باللغة الأولى فقط.

[illegible]

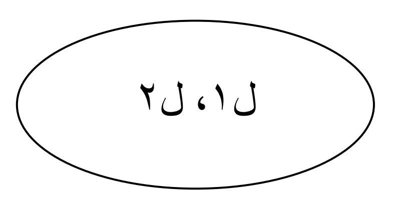
حيث إن اللغتين الأولى والثانية موجودتان في عقل واحد أي في دماغ الشخص نفسه؛ فما العلاقة المنطقية بين اللغتين في الدماغ؟ أحد الاحتمالات أن يكون لكل لغة نظامها الخاص بها المعزول عن نظام اللغة الأخرى، ويمثل هذا الاحتمال الشكل (٢ – ١)



شكل (٢ – ١) النموذج الانعزالي للغتين.

فالمتحدث في هذا النموذج إما أن يتحدث باللغة (ل١) أو باللغة (ل٢) دون أن يكون هناك أي ارتباط بين اللغتين في العقل. إن هذا النموذج رغم قدمه ورغم أن الباحثين المعاصرين تجاوزوه، إلا أنه هو المستخدم الآن غالباً في تعليم اللغة الانجليزية في البلاد العربية. حسب هذا النموذج الانعزالي فإنه يطلب من المعلم أن يعلم الأطفال اللغة الانجليزية باللغة الانجليزية دون أي إشارة للغة الأم. فلا ينبغي أن يتحدث المعلم أو الطلاب في الصف ألا باللغة (ل٢) أي الانجليزية في هذه الحالة. وهم يأملون بهذا التصرف أن يبني المتعلم نظاماً لغوياً للغة (ل٢) منفصلاً عن (ل١). وفقاً لهذا النموذج لا يوجد تأثير للغة (ل٢) على اللغة (ل١) أو العكس؛ وهذا أمر مستحيل لأن اللغتين كليهما تدار بعقل واحد. وهذا يعني أنه ينبغي إعادة النظر في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية في بلادنا.

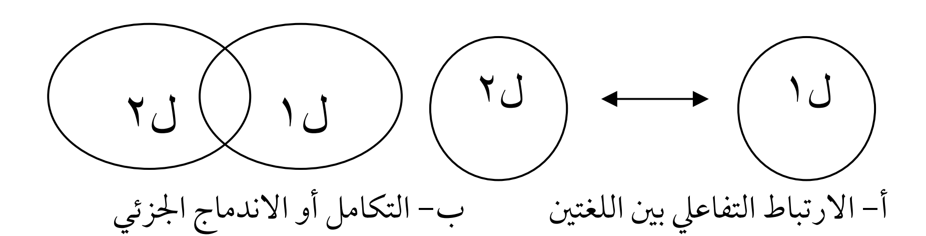
أما الاحتمال الآخر فهو أن اللغتين تكوّنان نظاماً واحداً، وتوجدان في منطقة واحده كما في الشكل (٢ – ٢) الذي يشير إلى الاندماج والتكامل بين اللغتين ولذا يسمى النموذج المتكامل، أو النموذج الاندماجي.



شكل (٢ – ٢) النموذج المتكامل أو النموذج الاندماجي.

يرى أنصار هذا النموذج أن الشخص ثنائي اللغة لديه قائمة واحده للمفردات تضم مفردات اللغتين لا قائمتان منفصلتان. أما فيما يتعلق بعلمه بالأصوات فإن الشخص له نظام واحد لتوليد الكلام في اللغتين (ل١، ل٢). يدور النقاش في هذا النموذج على إيجاد توازن بين اللغتين وليس على تأثير أحدهما في الأخرى، ووفق هذا النموذج يمكن للشخص أن يتحدث بأكثر من لغتين.

ولكن من الواضح أن أي من هذين النموذجين ليس صحيحاً لأن الفصل بينهما أمر مستحيل حيث إنهما في عقل واحد، والاندماج بينهما مستحيل أيضاً لأنه من الواضح أن الشخص يتحدث باللغة الثانية على نحو غير ممتزج باللغة الأولى. فهذان النموذجان يشكلان نقطتي التطرف في الخط التواصلي الاندماجي بين اللغتين كما يقول كلٌّ من كوك (Cook, 2002) وفرانسيس (Francis, 1999) ويوجد بين هاتين النقطتين المتطرفتين نقاط كثيرة، ويمكن أن نتبين درجات مختلفة من الارتباط والتفاعل بينهما ويمثل الشكل (٢– ٣) نوعين من احتمالات الارتباط بين اللغتين.



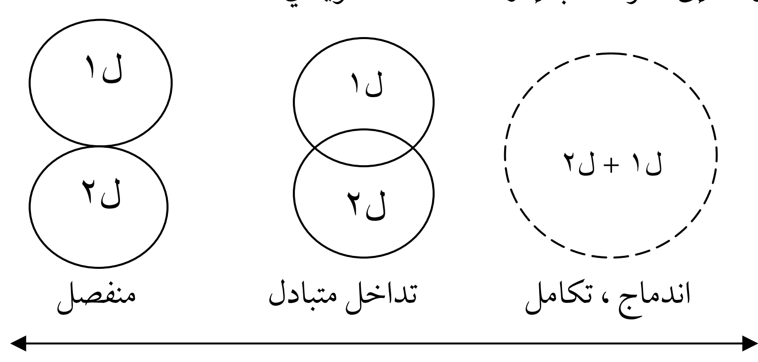
شكل (٢ – ٣) الارتباط المتبادل بين اللغتين.

يمثل الشكل (٢- ٣- أ) التفاعل المتبادل بين نظامين لغويين منفصلين. ولكن درجة تأثير أحدهما في الأخرى تعتمد على مقدار الاهتمام الذي يوليه النظام التعليمي لهما. فإذا كان الاهتمام منصباً على اللغة الثانية (ل٢) فإن تأثيرها في اللغة الأولى (ل١) يكون قوياً ومؤثراً، وإذا انصب الاهتمام على اللغة (ل١) فإن تأثيرها في (ل٢) يكون كبيراً. بغض النظر عن نوع التأثير إن كان سلبياً أو إيجابيا.

أما النموذج (٢- ٣- ب) فهو يمثل الاندماج الجزئي أو التكامل الجزئي بين ل١، ل٢ وهو مقدار التداخل بين اللغتين والشخص في هذا النموذج لا يميز بين اللغتين في منطقة التداخل. ومن الممكن أن تمثل منطقة التداخل المفردات المشتركة بين اللغتين أو التراكيب اللغوية المشتركة أو التعابير والمصطلحات المشتركة. وتعتمد مساحة منطقة التداخل على نوع اللغتين ومدى تقاربهما أو تشابهما ومدى التركيز عليهما والعمر اللغوي لأي منهما.

وثمة سؤال هام يتعلق بالفرق بين النموذجين المحتملين (٢- ٣- أ)، (٢- ٣- ب) وكذلك ما الفرق بين نموذج التفاعل المتبادل ونموذج الاندماج الجزئي؟ أي بين شكل (٢-٢) وشكل (٢-٣) إن الإجابة عن هذا التساؤل متروكة للبحث العلمي وخاصة للأبحاث التي تجرى في مجال اللغويات العصبونية (Neuro linguistic) أو أبحاث الدماغ المتعلقة باكتساب اللغة.

يرى كوك (Cook, 2002) أن اتصالية التكامل اللغوي لا تشمل بالضرورة جميع جوانب اللغة؛ فمن الممكن مثلاً أن يتم التكامل في قائمة المفردات اللغوية ويبقى في مجال الصوتيات منفصلاً. كما أن الأفراد المختلفين لا يتأثرون بطريقة واحدة. كما أن الشخص نفسه قد يختلف تأثره من وقت إلى آخر حسب إدراكه للحالة اللغوية في تلك اللحظة.



شكل (٢-٤) اتصالية الاندماج والتكامل في العلاقة المحتملة بين نظامين لغويين.

يمثل الشكل (٢-٤) اتصالية التكامل اللغوي التي تمتد بين حالتي الانفصال التام بين ل١ ، ل٢ والاندماج التام بينهما. وقد ناقش كوك هذه الاتصالية بالتفصيل (cook, 2002) هناك طرق مختلفة للنظر إلى هذه الاتصالية في إطار التعليم ثنائي اللغة معمق حيث تأثير اللغة الثانية ل٢ على اللغة الأولى ل١ . فقد رأى بافلنكو أن تأثير ل٢ على ل١ يمكن أن يأخذ خمسة أشكال (Pavlenko, 2003, p.33). أما كسكس وباب(keskes & papp) فيريا أن تأثير ل٢ ← ل١ قد يقع في ستة أشكال. (keskes & papp, 2003, p. 247-248). وسنأخذ نحن ثلاثة أشكال من التأثيرات سنناقشها فيما بعد.

إن السبب الرئيسي للاختلاف في وجهات النظر المتعلقة بفهم اتصالية التكامل في تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى (ل٢ ← ل١) يعود إلى وضع اللغة الثانية بالنسبة للغة الأولى في

المجتمع ومدى استعمالها وهل هي مستعملة من قبل الأغلبية أم الأقلية وهل هي المسيطرة في مجال التعليم وسوق العمل أم العكس، وهل هي متبناه من قبل النظام التعليمي في الجامعات والمعاهد والمدارس أم أنها محدودة الاستعمال ومقتصرة على بعض النخب في المجتمع. وكذلك يختلف باختلاف مقدار الاستخدام من كل من اللغتين في الحياة اليومية. ولكن إذاكانت ل٢ هي المستخدمة في سوق العمل، وهي لغة التدريس في الجامعات وفي المؤسسات التعليمية؛ فإنها ستسيطر على ل١ وتؤدي إلى اضمحلالها وإخراجها من حياة المجتمع وإلى موتها في النهاية.

أصناف التأثير التي يمكن أن تقع على اللغة الأولى.

يمكن النظر إلى تأثير اللغة الثانية في اللغة الأولى ل٢ ← ل١ من ثلاث زوايا:

أن يكون تأثير ل٢ ← ل١ تأثيراً إيجابياً.

١- أن يكون تأثير ل٢ ← ل١ تأثيراً سلبياً.

٢- أن يكون تأثير ل٢ ← ل١ تأثير متعادلاً أو حيادياً.

[illegible]

من المعلوم أن علاقة اللغة بالتفكير علاقة قوية، فإن الاستخدام الفعال للغة يقوي الفكر. ومن هذه الزاوية يمكن النظر إلى أن استعمال اللغة الثانية يمكن أن يسهم في تدريب العقل. والإنضاج المبكر لبعض المهارات اللغوية، إذا ما أعطيت اللغة الثانية في الوقت المناسب وراجع في هذا الشأن (Murphy & Pine, 2003) وفي هذه الحالة يمكن أن تستفيد اللغة ل١ من النمو العقلي الحاصل من استعمال اللغة ل.٢

□□ □□□□□□□ □□□□□□ □□ ← □□

في هذه الحالة فإن ل٢ تلحق ضرراً باللغة ل١، ومن أمثلة ذلك أن تقع خسارة لغوية على ل١ نتيجة استخدام ل٢ أو أن يقع نوع من التآكل اللغوي في ظروف بيئية أو عملية بحيث أصبح الشخص مضطراً للاستخدام المكثف للغة الثانية، فإنه يفقد قدرته على استخدام اللغة الأولى تدريجيا، ويفقد سيطرته عليها، وتقع هذه الحالة على الأفراد والمجتمعات التي تنغمس في استخدام اللغة الثانية بحيث تخرج لغتهم الأولى من حياتهم الرسمية والاجتماعية وتعاملاتهم اليومية وتؤدي ذلك إلى موت اللغة الأولى. (Lanfer, 2003) (porte, 2003) وهذه هي الحالة التي تمر بها اللغة العربية في وطنها الأصلي نتيجة للاستخدام المكثف للغة الإنجليزية في مؤسسات المجتمع المدني الرسمية والشعبية مما شكل ما يسمى بالانغماس اللغوي في ل٢ بحيث يؤدي إلى موت ل١.

□□ □□□□ □□□□□□□ □□ □□□□□□ □□□□□□□□:

إن النظر إلى التأثيرات الإيجابية أو التأثيرات السلبية للغة الثانية على اللغة الأولى تتضمن أحكاماً قِيَميَّة. ولكن هنالك حالات يصعب تشخصيها بأنها مفيدة أو ضارة باللغة الأولى، ومن أمثلة ذلك دراسة (cook, et. al 2003) على أشخاص يابانيين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية فقد كان من الصعب الحكم على بعض التأثيرات في اللغة اليابانية باعتبارها اللغة الأولى، هل هي تأثيرات سلبية أم إيجابية. فإذا كان التركيز على اللغتين في النظام التعليمي متوازناً، ولم يكن هنالك انغماس في اللغة ل٢ بحيث نستخدم ل٢ في الحالات اللازمة فقط، استخداماً لا يحجب اللغة ل١ عن الحياة الاجتماعية، وكان هنالك اعتزاز باللغة

ل١ واستخدامها وسيطاً للتعلم في المؤسسات العلمية والاجتماعية فإن التفاعل المتبادل قد يكون حيادياً ومتوازناً.

وأما إذا كان الاستخدام غير متوازن، وكان الاهتمام منصبا على اللغة الانجليزية كما هو معمول به في مدارسنا، وكان تدريس العلوم والريضيات والحاسوب باللغة الأجنبية؛ فإن الرسالة الضمنية التي نبعثها إلى أبنائنا في كل صباح ومساء أن اللغة الأجنبية هي الأهم ، وأن اللغة العربية لا فائدة منها في الحياة الاجتماعية أو الاقتصادية. سيكون تأثير ال٢ على ل١ تأثيرا سلبيا،وكذلك سيكون التأثير سلبيا على ثقافة الأمة وحضارتها، وسينظر الطالب إلى لغته وثقافته نظرة دونية؛ الأمر الذي سيمهد إلى انسلاخه من أمته.

□□□□□ □□□□□ □□ □□□□□□□ □□ □□□ □□ (□□ ← □□)

إن الطريقة العلمية في البحث في تأثيرات اللغة الثانية على اللغة الأولى تستدعي إجراء مقارنة بين مجموعتين متكافئتين من المتعلمين، المجموعة الأولى: تتكون من أفراد يتحدثون اللغة الأولى باعتبارها لغة الأم ولا يعرفون لغة غيرها والمجموعة الثانية تتألف من أفراد يتحدثون اللغة الأولى باعتبارها لغة الأم – أيضاً- ولكنهم يعرفون لغة ثانية ويتحدثون بها، هناك عاملان رئيسيان في إجراء مثل هذه الدراسة. العامل الأول: يتمثل في تشكيل المجموعتين المتكافئتين، وتحقيق شروط التكافؤ فيما بينهما، ويتمثل العامل الثاني في إمكانية خضوع المجموعتين إلى اختبار واحد.

بالنسبة للعامل الأول فإن العثور على مجموعتين متكافئتين في الوقت الحاضر يشكل صعوبة كبيرة. فمن الصعب أن تجد مجموعة أحادية اللغة لم تتعرض في مرحلة أو أخرى من مراحل

التعليم إلى لغة ثانية، نعم قد تختلف في عدد الحصص الأسبوعية وفي المرحلة التي يتم فيها تدريس اللغة الثانية وفي مدى التركيز عليها. ولن تجد مجموعة أحادية اللغة من كبار السن أو من الذين لم يلتحقوا بالنظام التعليمي. وقد لجأت بعض الدراسات إلى التساهل في شروط تكافؤ المجموعتين، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى التقليل من مصداقية نتائج الدراسة. فبعضها اعتبرت أن المعرفة البسيطة للغة الثانية يمكن التغاضي عنه. كما أن مستوى معرفة اللغة الثانية يختلف من فرد إلى آخر، وكذلك لجأت بعض الدراسات إلى التغاضي عن الفروقات الفرعية. أما فيما يتعلق بالعامل الثاني وهو بناء أداة الاختبار التي يمكن أن تطبق على المجموعتين فهناك مشكلة في ترجمة العبارات والجمل بين اللغة الأولى والثانية نتيجة اختلاف القواعد والبنى التركيبية للغتين. ولكنها مشكلة قابلة للحل ويمكن تجاوزها.

الفصل الثالث

تجارب الدول في العالم في تدريس اللغة الأجنبية

الحصص الأسبوعية المخصصة للغة الأجنبية

الولايات المتحدة الأمريكية:

يختلف وضع اللغة الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية من ولاية إلى أخرى. يبدأ تدريس اللغة الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية في سن الرابعة عشرة، ولا يوجد إلا سبع ولايات بين الخمسين ولاية تدرس اللغة الأجنبية إجبارياً في المرحلة الابتدائية العليا، أي من سن عشر سنين فما فوق. (Steinbach, 2004)

الاتحاد الأوروبي:

تختلف دول الاتحاد الأوروبي اختلافاً كبيراً في تدريس اللغة الأجنبية. ونظراً لقيام الاتحاد الأوروبي فقد أوصى مجلس الاتحاد بضرورة تعليم اللغات الأوروبية بين أعضاء الاتحاد لزيادة التبادل الثقافي والتعاون بين الدول الأعضاء. واللغات المتداولة كلغة أجنبية في الدول الأعضاء، الفرنسية والألمانية والانجليزية والأسبانية.

ويبدأ تدريس اللغة الأجنبية التي يختارها الطالب في سن العاشرة أحياناً أي في الصف الرابع أو الخامس من المرحلة الابتدائية العليا. والوقت المخصص لذلك ما بين ٣٠ – ٥٠ دقيقة في الأسبوع فقط. وفي بعض الدول يبدأ تدريس اللغة ل٢ في سن ١٢ سنة.

استراليا:

أما في استراليا فلم يوضع تدريس اللغة الأجنبية ضمن أهداف وزارة التربية والتعليم إلا في عام ١٩٩٩م، ويبدأ تدريس اللغة الأجنبية في نهاية المرحلة الابتدائية أي من سن ١١ أو ١٢

سنة فما فوق. ويختلف الوقت الأسبوعي المخصص لتدريس اللغة الأجنبية من مدرسة إلى أخرى ويتراوح ما بين ٣٥ – ١٥٠ دقيقة أسبوعياً. وقد أشار ليديكوت أن تدريس اللغة الأجنبية في كثير من المدارس الاسترالية لا يتجاوز ٤٥ دقيقة في الأسبوع. (Liddicaat et al. 2007).

الصين:

اهتمت الصين بتدريس اللغة الإنجليزية بعد انهيار الاتحاد السوفييتي، وبعد أن تغير التوجه السياسي الصيني نحو الانفتاح على العالم، وبخاصة بعد الثورة الثقافية التي حصلت في عام ١٩٩٧م. وقد بدأ تدريس اللغة الانجليزية في معظم المدارس الصينية بعد ذلك التاريخ ابتداء سن التاسعة بمعدل ٨٠ دقيقة في الأسبوع أي حصتين في الأسبوع.

ومما يجدر الإشارة إليه أن تدريس اللغة الأجنبية في البلاد الأوروبية، لا يتم على حساب لغة الأم، وإن الحصص الأسبوعية المخصصة للغة الأم في تلك البلدان أضعاف ما يخصص للغة الأجنبية (على عكس ما هو موجود في مدارسنا الأهلية وبعض المدارس الحكومية في بعض الدول العربية)، كما أن جميع المواد الدراسية الأخرى تدرس بلغة الأم في جميع المراحل الدراسية بما فيها الجامعات والمعاهد العليا.

الدول العربية:

وهذا الأمر يختلف كلياً عما هو معمول به في الدول العربية. ففي بعض المدارس الأهلية تعطى اللغة الأجنبية ثمان حصص أسبوعية، بينما تعطى اللغة العربية خمس حصص. أما في المدارس ثنائية اللغة فإن اللغة العربية تعطى حصة أو حصتين في الأسبوع وتعطى بقية الحصص للغة الأجنبية، وتدرّسُ جميع المواد باللغة الأجنبية ما عدا الدين واللغة العربية. أما

في الجامعات العربية فإن لغة التدريس في معظم الكليات هي اللغة الأجنبية على عكس ما هو معمول به في العالم كله.

إن هذه القضية تحتاج إلى وقفة من قادة الأمة وعقلائها وعلمائها يعمل فيها التفكير مليا بتدبر وأناة للبحث عن مخرج للأمة من هذا النفق المظلم.

علاقة النهضة العلمية باللغة الأجنبية:

وإن أقل ما يقال في أنظمة التعليم العربية أنها تعمل جادة في هدم اللغة العربية وإقصائها عن الحياة العلمية والعملية، وإلغاء دورها في التواصل الاجتماعي والاقتصادي والعلمي، أقول هذا تحذيراً من الكارثة الثقافية التي يمكن أن تحل بالأجيال القادمة، إذا لم يسرع القادة التربيون والسياسيون إلى تدارك الأمر، وإيقاف معاول الهدم والتدمير سواء كان أصحاب هذه المعاول يدركون ما يفعلون أم لا، وسواء كانت أنظمة التعليم العربية تعمل ما تعمله عن وعي أو غير وعي، أنا أدرك أن كثيراً ممن يدعمون التدريس باللغة الانجليزية أو الفرنسية يقصدون تعجيل الالتحاق بركب الحضارة والولوج في عصر الحداثة والمعرفة، ولكنني أقول لهم بكل ثقة إن الأمة العربية لن تنهض إلا بلغتها، ولن تدخل دولنا في الحداثة التي يزعمون إلا بلغتنا العربية ولن تنهض أجيالنا إلا إذا تعلموا بلغتهم العربية، ولن تدخل الأمة عصر المعرفة دون أن تنقل العلوم إلى العربية وتجري البحوث بالعربية. ويتحدث السياسيون بالعربية، ويتبادل الاقتصاديون أفكارهم بالعربية، إن الأمة يجب أن تكوّنَ ذاتها وتعتز بهويتها الثقافية وحضارتها وتحترم ذاتها، وتنقل هذا الاعتزاز إلى أجيالها الصاعدة وتسلمهم الراية ليواصلوا تبليغ رسالتها للعالمين. أما المستَغرِبون الذين يريدون من الأمة ألاّ تكون ذاتها، أو

بعبارة أخرى أن تكون غيرها، فإنهم يطلبون المستحيل وسيفشلون في النهاية، لأن الأمة سوف تنبذهم ولو بعد حين.

إن التعلم بلغة الأم هو حق من الحقوق الإنسانية الذي كفلته الشرائع الدولية وحقوق الإنسان لأن التعلم بلغة الأم يجعل العلم متاحاً لجميع طبقات المجتمع. وهو ما يمكن أن أسميه تأميم العلوم. وأما التدريس باللغة الأجنبية فإن يَقْصُر العلمَ والمعرفة على من يتقنون تلك اللغة ويحجب العلم عن عامة الشعب ويحرمهم من المعرفة والنمو المعرفي والمهني وهو ما يمكن أن أسميه احتكار العلوم أو احتكار المعرفة من قبل من يتقنون اللغة الثانية. وليستقرئ المستَغْرِبون التاريخ سواء منهم من تأثر بالثقافة الفرنسية أو الإنجليزية أو غيرها؛ هل يجدون أمة نهضت بغير لغتها. والأمثلة المعاصرة شاهدة أمامكم، فها هي الصين واليابان وإيران وتركيا وروسيا هل نهضت هذه الدول بغير لغتها. لقد ترجمت هذه الدول العلوم إلى لغاتها. فأصبح العلم متاحاً لشعوبها، فتعلمت هذه الشعوب وأبدعت وظهر منها العلماء والمكتشفون.

فالمعادلة الأممية التي رأيناها أن الدول لم تدخل عصر الحداثة إلا مع لغتها جنباً إلى جنب والأمة العربية ليست بدعاً مختلفاً عن أمم الأرض، فإما أن ندخل عصر الحداثة بل وعصر ما بعد الحداثة نحن ولغتنا معاً، أو لا ندخل.

استعمال اللغة الأجنبية كوسيط للتعلم
أو تدريس المواد الدراسية باللغة الأجنبية

يدور جدل في البلدان العربية حول تدريس العلوم والرياضيات وربما بعض المواد الدراسية الأخرى باللغة الأجنبية وغالباً ما يشار إلى تدريس المواد المذكورة باللغة الإنجليزية بحجة أنها اللغة العالمية في الوقت الحاضر، وأن الأبحاث غالباً ما تنشر بها. إن دول العالم المتقدمة وغير المتقدمة التي تنتمي إلى ذاتها ولديها حس وطني أو حس بالاستقلال لا تقبل بأن تكون لغة التدريس في مؤسساتها العلمية ومدارسها وجامعاتها بلغة غير لغتها الوطنية. لأن هذا الأمر له علاقة وثيقة بهوية الأمة الثقافية وباعتزازها بنفسها وتاريخها وتراثها ولغتها.

ويرى المستَغْرِبون من أبناء جلدتنا أن التدريس باللغة الإنجليزية سيجعلنا من الدول المتقدمة وكأن التدريس باللغة العربية كان السبب في تأخرنا. ويتناسى هؤلاء أن اللغة العربية كانت اللغة العالمية على مدى سبعة قرون وأنها كانت لغة العلم والأدب والحضارة وأن أوروبا لم تنهض إلا بعد أن ترجمت التراث العلمي للعرب والمسلمين، وأن الجامعات الأوروبية في بداية تأسيسها في القرن السادس عشر والسابع عشر كانت تدرس الطب والرياضيات والكيمياء باللغة العربية. وما زلنا نلاحظ الكلمات ذات الأصول العربية في العلوم والرياضيات والفلك مثل: الجبر والكيمياء واللوغاريتم والسمت والنظير وغيرها.

شاهد من الفلبّين:

وعلى أي حال أنقل لكم فيما يلي مقالاً لأحد الباحثين في جامعة الفلبين ينادي فيه بالعودة إلى تدريس العلوم والرياضيات وجميع المواد الدراسية باللغات المحلية في الفلبين. يقول

البروفسور دينا أوكامبو أستاذ التربية في جامعة الفلبين في مقال نشر يوم ٢٢حزيران (يونيو) من عام ٢٠١٠م بعنوان(لغة الأم مفتاح النجاح العالمي. لماذا تأخرنا؟):

لقد أشار عدد كبير من الدراسات الدولية في أنحاء العالم إلى أن تدريس الأطفال بلغة الأم يحسن تدريس اللغة الإنجليزية كما يحسن تدريس المواد الدراسية الأخرى فيما بعد. فإن الأطفال يتعلمون أحسن إذا كانت لغة التدريس هي اللغة التي يستعملونها في حياتهم اليومية وفي بيوتهم، ويرى أن البناء التعليمي يشبه بناء الهرم فأنت بحاجة إلى قاعدة قوية حتى تتحمل ما يبنى عليها. ولذا ينبغي أن يكون التعليم الأساسي قوياً حتى يستطيع الطالب أن يتعلم أشياء جديدة. ولكي تكون قادراً على التنافس على مستوى العالم ينبغي أن تتعلم على أساس محلي تعلياً عميقاً ومتماسكاً. وكما يقولون في عالم الأعمال اعمل محلياً وفكر عالمياً. لماذا لا تطبق هذه المقولة في التربية والتعليم أيضاً.

وقد تراجعت وزارة التربية والتعليم في الفلبين بعد (٣٧) سنة كانت تطبق فيها سياسة التعليم ثنائي اللغة(bilingual language policy) حيث كانت المواد الدراسية تدرس باللغة الإنجليزية ما عدا لغة الأم. وكان الاعتقاد السائد عند القائمين على الوزارة أنه كلما كان تدريس اللغة الإنجليزية مبكراً أكثر سوف يساعدهم على تعلمها بطريقة أحسن، وهكذا سيتعلم الطلاب المواد الدراسية بطريقة أحسن كذلك. ولكن بعد ٣٧ سنة من تطبيق سياسة ثنائية اللغة اكتشف المسئولون في وزارة التربية الفلبينية أن ذلك لم يحدث وأنه نشأ عن ذلك احتقار اللغة الوطنية والذات الثقافية للمواطن.

ويضيف البروفسور اوكامبو أن الاعتقاد السائد بأنك إذا بدأت بتعليم اللغة مبكراً فإن الأطفال سيتعلمونها أفضل، هو اعتقاد خاطئ فيما يتعلق باكتساب اللغة وتعلم القراءة والكتابة لأن هناك مهارات أساسية لا بد من توفرها قبل تعليم اللغة الأجنبية.

وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى خطأ الاعتقاد بأن البالغين لا يتعلمون اللغة الأجنبية مثل الأطفال. بل لقد أشارت النتائج البحثية أن البالغين أقدر على تعلم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) من الأطفال لأنهم يمتلكون المهارات التأسيسية التي يفتقر إليها الأطفال.

وقد أشارت الأبحاث إلى أن تعليم القراءة بشكل خاص من الأفضل أن يتم بلغة الأم لأن ذلك بمثابة الأساس لتعليم القراءة باللغة الثانية وقد دلت الدراسات على أن الأطفال يكتسبون مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات المقارنة والفهم والاستنباط وعلاقات السبب والنتيجة باللغة التي يعرفونها أفضل من اللغة الأجنبية.

إن كثيراً من الآباء يريدون أن يتعلم أبناؤهم اللغة الإنجليزية لأنها لغة الحراك الاجتماعي ولغة رجال الأعمال وهي الوسيلة للحصول على فرصة عمل في السوق ولكنهم لا يعرفون أنك لكي تتقن تعلم اللغة الإنجليزية ينبغي أن تتقن تعلم لغتك

أولاً. إن تعلم اللغة الأم أولاً شرط لازم للتعلم الأفضل في اللغة الإنجليزية.

وقال يولاندا كويجانوا مدير التعليم الابتدائي في وزارة التربية والتعليم الفلبينية إن استعمال لغة الأم في التعليم يساعد الطلاب على تعلم القراءة والكتابة بسرعة أكبر، الأمر الذي يساعدهم فيما بعد بتعلم لغة ثانية وثالثة بسرعة أكبر شريطة أن يكون التعليم الأساسي بلغة الأم. لقد أشارت دراسات توماس وكولير على المستوى الدولي كما أشارت دراسات

لويوغان على المستوى المحلي أن الطلاب يتعلمون بمستوى أفضل عندما تكون لغة التعليم هي لغة الأم. وقد أشارت دراسة كوجانو أن المتعلمين يتطورون في المجال المعرفي بسرعة أكبر عندما يبدأون تعلمهم بلغة الأم.

وقد أضاف المسئولون في الوزارة الفلبينية أن الأدلة البحثية والشواهد العملية الكثيرة التي تشير إلى أن استعمال لغة الأم في التدريس يساعد على تكوين متعلمين أفضل وأسرع هي التي دعت الوزارة إلى تغيير سياستها التعليمية والعودة إلى تدريس لغة الأم وجعلها لغة التدريس لجميع المواد الدراسية وقد أضافت أمين عام الوزارة الأستاذة منى فاليزنو أن هدفنا هو تخريج متعلمين مدى الحياة يتقنون التعلم بلغة الأم، واللغة الوطنية ولغة أجنبية.

ومن المعروف أنه يوجد (١٥٠) لغة محلية في الفلبين عدا اللغة الفلبينية الرسمية واللغة الإنجليزية ويقوم المشروع الجديد على أن تكون اللغة المحلية هي لغة التدريس في مرحلة الروضة والصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى، ثم يبدأ الطفل بتعلم اللغة الفلبينية في الصف الرابع الابتدائي ثم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة.

وأضاف أوكامبو أنه فيما يتعلق بالاصطلاحات العلمية فسوف نستعير المصطلحات الإنجليزية إلى أن يستطيع الخبراء الاتفاق على المصطلحات الفلبينية المكافئة لها. فالمهم عندنا أن يتعلم الطفل بمستوى عالٍ. ولكي ترى ما فعلت بنا سياسة التعليم الثنائي اللغة انظر إلى المعلمين الذين لا يستطيعون التحدث باللغة الإنجليزية بمستوى جيد. إنهم خريجي ذاك النظام التعليمي خلال عشرات السنين ولكن النتيجة كما ترى. (www.inquirer.net)

الفصل الرابع

المدارس الفكرية المتعلقة باكتساب اللغة الثانية

Schools of thought in second language Acquisition

تعريفات اللغة

نورد فيما يلي عددا من تعريفات اللغة المختلفة لأن المفهوم اللغوي الذي يتبناه المعلم أو الخبير يؤثر في تعامله مع اللغة ومع طريقة تدريسها وتعلمها ومن هذه التعريفات:

١- اللغة هي وسيلة منظمة لتبادل الأفكار والمشاعر عن طريق استخدام إشارات وأصوات وإيحاءات لها معان متعارف عليها.

(Merriam-websters collegiate Dictionary, 2002 p.699)

٢- اللغة عبارة عن مهارة معقدة متخصصة تتطور في الطفل على نحو عفوي دون أن يبذل جهداً واعياً أو يخضع لتعليم رسمي، وتستخدم دون وعي بالمنطق الذي بنيت عليه. وهي واحدة من حيث النوعية في جميع الأفراد، ومختلفة من حيث القدرات العامة ومعالجة المعلومات والتصرف بذكاء.

(The Language Instinct, 1994, p.18)

٣-اللغة عبارة عن نظام للتخاطب بالكلمات المنطوقة أو المكتوبة تستخدمه مجموعة من الناس في منطقة ما أو قطر ما. أو هي الكلمات المستخدمة في منطقة ما أو قطر ما.(Longman dictionary of contemporary English ,2005, p.902)

٤- اللغة عبارة عن نظام من الأصوات والكتابة يستخدمه بنو البشر للتعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم. أو هي نظام من العلامات والإشارات والرموز والحركات... الخ

يستخدم للتعبير عن شيء ما. أو هي كلمات من نوع معين تستخدم من قبل مجموعة من الناس في منطقة ما. (Oxford Wordpower, 2009,p.440)

٥- وقد عرف ابن جنّي اللغة في كتابه الخصائص، أنها أصوات يُعبِّرُ بها كل قوم عن أغراضهم.

٧- وعرفها الفيروزآبادي في القاموس المحيط بالتعريف السابق نفسه (القاموس المحيط للفيروزآبادي ،تحقيق حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية، ٢٠٠٤،عمان – الأردن،ص١٥٧٥)

٦- كما عرفها المعجم الوسيط بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم . وهو التعريف السابق نفسه ، وجمعها لُغى ولُغات.(المعجم الوسيط ،ابراهيم مصطفى وزميلاه، المكتبة الإسلامية –استانبول –تركيا،ص٨٣١)

٨- وفيما يلي عدد من الأفكار المتنوعة المتعلقة باللغة.

- اللغة نظام دقيق شمولي.
- اللغة مجموعة متشابهة من الرموز الافتراضية. وهذه الرموز بشكل أساسي شفهية ولكنها يمكن أن تكون مرئية. ولها معان متعارف عليها.
- تستخدم اللغة للتواصل (أي التخاطب أو التفاهم).
- تعمل اللغة في مجتمع كلامي، وثقافة كلامية.
- اللغة بشكل أساسي من صفات البشر ولكنها غير مقصورة عليهم.
- تكتسب اللغة من قبل جميع الناس بطريقة واحدة تقريباً.
- للغة ولتعليم اللغة خصائص ذات صفة عالمية.

(Brown, 2007, p6)

وعرفها قاموس كامبريدج :

اللغة عبارة عن نظام للاتصال يتكون من أصوات وكلمات وقواعد. أو هي نظام للاتصال يستخدم من قبل مجتمع بشري في بلد ما.

Cambridge Advanced Learners Dictionary

تعريفات اللغة باعتبارها فكرة عامة :

ومن هذه التعريفات ما يسمى بالملكة العقلية Mental Faculty

١ - اللغة عبارة عن قدرة (ملكة) عقلية تمكن الإنسان أن يمارس سلوكاً لغوياً؛ كأن يتعلم اللغات أو ينتج ألفاظاً ويفهم معناها.

يُظهِر هذا التعريف الجانب الكوني للغة الإنسانية والأسس البيولوجية للإمكانات اللغوية الكامنة في الدماغ القابلة للتطور. هذا النظرة ترى أن اللغة موجودة في بنية الدماغ الإنساني وهو ما ذهب إليه تشومسكي Chomsky في نظريته عن اللغة، ومن الحقول العلمية التي تعتمد هذه النظرة للغة علم الأعصاب اللغوي Neuro-linguistics.

٢ – نظام رمزي رسمي A formal symbolic system

اللغة عبارة عن نظام رمزي رسمي تحكمه قوانين وقواعد تربط بين الرموز والمعاني.

يُبرِز هذا التعريف حقيقة (صفة) أن اللغة الإنسانية يمكن وصفها بأنها نظام مركب مغلق يتكون من قوانين أو قواعد تربط رموزاً معينه بمعاني معينة.

هذه النظرة التركيبية للغة يمكن ملاحظتها في اللغة العربية عند علماء اللغة منذ زمن سيبويه إلى العصور الحديثة. وأما في اللغات الأوروبية فإن نعوم تشومسكي أكثر من كتب فيها. ويرى تشومسكي أن اللغة عبارة عن مجموعة من الجمل أو العبارات التي يمكن توليدها من

مجموعة من القواعد اللغوية. تستخدم هذه النظرة التركيبية للغـة في المنطـق الرسـمي وعلـم المعاني والنظريات التركيبيـة الرسـمية لعلـم النحـو والصرـف، ومـن أنصـار هـذه النظـرة الفيلسوف البريطاني برتراند راسل.

٣-أداة التواصل Tool for communication

اللغة عبارة عن نظام للتواصل يُمَكِّن الإنسان من التعاون.

يُبرِز هذا التعريف الوظائف الاجتماعية للغة، وحقيقة أن الإنسان يستخدم اللغة للتعبير عـن نفسه والتعامل مع الأشياء في البيئة المحيطة به. تستخدم هذه النظرة للغة في الأطر الاجتماعية والنفعية (البراغماتية) وكذلك في علم الاجتماع اللغوي.

وفي رأينا أن اللغة عبارة عن نظام للتواصل الاجتماعي البشري يتكون من رموز محددة ترتبط بمعانٍ محددة محكومة بقواعد وقوانين مؤسسة على بنية عقلية تمكِّن الإنسان مـن إنتـاج اللغـة وتعلمها وإجراء تحويلات عليها.

تعلم اللغة وتعليمها :

استعرضنا فيما سبق بعض تعريفات اللغة ، وسنستعرض فـيما يـلي بعـض تعريفـات الـتعلم والتعليم التي يمكن أن تساعدنا في بناء أساليب تدريس اللغة التي تحقـق الأهـداف اللغويـة التي نرنو إليها:

التعلم Learning: فيما يلي عدد من التعريفات المتنوعة للتعلم

التعلم هو اكتساب المعرفة أو الحصول عليها حول موضوع أو مهارة من خـلال البحـث أو الدراسة أو الخبرة أو التعليم.

التعلم: هو التغيير الحاصل في الفرد بسبب الخبرة.

التعلم هو عملية اكتساب.

التعلم هو تذكر المعلومات أو المهارات.

التذكر يتضمن أنظمة التخزين، والذاكرة، والأنظمة المعرفية.

يتضمن التعلم عملية نشطة واعية وفاعلة مركزة على حوادث خارج الفرد أو داخله.

التعلم يكتسب صفة الديمومية ولكنه معرض للنسيان.

يتضمن التعلم نوعاً من الممارسة.

التعلم هو التغيير في السلوك.

في رأينا أن كلا من هذه التعريفات يركز على جانب من جوانب التعلم. وتساعدنا هذه التعريفات في تكوين معنى شاملا للتعلم يضم أشتاتها ويغطي معانيها ؛ وبناء علي فإنني أرى أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها الفرد المتعلم تؤدي إلى تغيير في مخزونه المعرفي أو خبرته أو قناعاته أو اتجاهاته الفكرية أو بنيته المعرفية أو سلوكه الظاهر أو إلى ذلك كله أو بعضه.

التعليم Teaching

لا يمكن تعريف التعليم أو التدريس بمعزل عن التعلم. وبذلك تجد أن التعلم يندرج بشكل أو بآخر ضمن تعريفات التعليم ومن هذه التعريفات ما يلي:

التعليم أو التدريس: هو مساعدة شخص ما لكي يتعلم كيف يعمل شيئاً ما،

التعليم هو إعطاء تعليمات،

التعليم هو الإرشاد في دراسة شيءٍ ما،

التعليم هو التزويد بالمعرفة،

التعليم هو التسبب في المعرفة أو الفهم.

يتبين من تعريفات التعليم أنه فعل يقوم به شخص لمساعدة شخص آخر أو أشخاص آخرين لكي يتعلموا. ولذا يمكن تعريف التعليم بأنه عملية تسهيل التعلم وإرشاده، وتتضمن هذه العملية تمكين المتعلم من التعلم، وتهيئة الظروف الملائمة لعملية التعلم.

إن فهمك لكيفية تعلم المتعلم هو الذي يقرر نوع الفلسفة التربوية التي تؤمن بها، كما يقرر أسلوبك التدريسي وإجراءاتك الصفية سواء منها الإدارة الصفية أو التعامل مع الطلاب.

إن التعريفات السابقة للغة والتعلم والتعليم قد تحظى بموافقة الجمهرة العامة لعلماء اللغويات وعلماء النفس وعلماء التربية، ولكن إذا غصنا في الفرعيات وتعمقنا في البحث في أي منها ستظهر الاختلافات وتتباين وجهات النظر، فمثلاً إذا طرحنا بعض التساؤلات مثل: هل اللغة نظامٌ يتكون من وحدات متعارف عليها؟ أم هل اللغة وسيلةٌ للتفاعل الاجتماعي؟ ما الأفضل للحفظ والتذكر أن يركز المعلم على الحوافز الداخلية أم الحوافز الخارجية؟ ستظهر وجهات نظر مختلفة من العلماء المختصين في المجالات المذكورة.

و قد تمخض الخلاف بين المختصين في مجال اكتساب اللغة الثانية عن ثلاث مدارس لغوية نوردها في سياق تاريخي، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الحدود الزمنية لهذه النظريات غير صارمة ولكنها متداخلة غالباً، وسنصف كل من هذه النظريات في سياق لغوي وسياق نفسي (سيكلوجي).

النظرية التركيبية اللغوية وعلم النفس السلوكي

Structural Linguistics and Behavioral Psychology

نشأت المدرسة اللغوية التركيبية أو الوصفية structural or descriptive في الأربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين حسب ما تقوله المراجع الأوروبية. وقد تبنَّت هذه المدرسة تطبيقات مشددة عملية على اللغات الإنسانية، وتركز هذه المدرسة على الاستجابات القابلة للملاحظة والقياس في الأبحاث اللغوية. إن مهمة العالِم في علم اللغة حسب النظرية التركيبية هي وصف اللغات الإنسانية وتحديد المواصفات التركيبية لتلك اللغات. ومن المبادئ الهامة في المدرسة اللغوية التركيبية النظر إلى اللغات باعتبارها مختلفةً بعضها عن بعض بدون حدود، ولا يوجد إدراك مسبق يمكن تطبيقه على جميع اللغات حسب مفهوم أنصار النظرية التركيبية.

وصف اللغة العربية:

وإذا رجعنا إلى تراثنا الثقافي في اللغة العربية نجد أنّ أول من بدأ بتدوين علم اللغة العربية هو الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه عندما جاءه أبو الأسود الدؤلي بقصة ابنته المعروفة عندما سألت أباها، قائلة: ما أجملُ السماء؟ فقال الأب نجومُها. فقالت الابنة لا أقصد ذلك وإنما أقصد أن السماء جميلة، أي إظهار تعجبها من جمال السماء، فقال لها: قولي: ما أجملَ السماء! فذهب أبو الأسود الدؤلي إلى الإمام علي رضي الله عنه وأبدى تخوفه من ضياع اللغة العربية وخوفه من أن يفشوا فيها اللحن. فقال له الإمام: اكتب تتكون اللغة من اسم وفعل وحرف وأملى عليه أساسيات اللغة وطلب منه الشروع في تدوين علم اللغة العربية[1]. ثم جاء من بعد (أبو الأسود الدؤلي) الخليلُ بن أحمد الفراهيدي الذي ألف كتاب العين وجاء من بعده سيبويه الذي ألف كتاباً

([1]) هناك آراء كثيرة في سبب بدء التفكير في وضع قواعد النحو العربي، وفي تحديد أول الخطوات في ذلك، وكيف تمَّ الأمر، لا يتسع المجال هنا للتفصيل فيها.

في النحو والصرف وأكملوا وصف اللغة العربية وحصروا تراكيبها وقواعدها وسار مَنْ بعدهم على نهجهم. وهذا في الواقع المنهج نفسه الذي تشير إليه النظرية التركيبية للغة. وقد بنيت أساليب تدريس اللغة العربية منذ القديم على تدريس قواعد النحو والصرف، وتدريس ما هو صحيح وما هو غير صحيح وما يجوز وما لا يجوز، على اعتبار أن قواعد النحو والصرف والقواعد اللغوية ثابتة، وبعد انفتاح المسلمين على حضارات العالم في العصر العباسي ظهر جهابذة من العلماء المسلمين من أمثال عبد القاهر الجرجاني والجاحظ أبدعوا ووسعوا اللغة بحيث أضحت تتسع لحضارة الفرس واليونان والهند والسند، وكتبت بها علوم الطبيعة والطب والرياضيات والفلسفة. وهي اليوم بانتظار من ينهض بها لتواكب العصر الحاضر.

وعلى هذا يمكن القول إن المدرسة اللغوية التركيبية بالنسبة للغة العربية قد نشأت منذ القرن الهجري الأول في زمن الخليفة الراشد الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه، أي في القرن السابع الميلادي قبل نشوئها في أوروبا بمئات السنين.

اللغويات التوليدية وعلم النفس المعرفي

ظهرت في الستينيات من القرن العشرين حركة اللغويات التحويلية التوليدية.

أو ما يمكن تسميتها النظرية التوليدية في علم اللغات وكان رائد هذه الحركة نعوم تشومسكي (Noam chomsky) وبعض أتباعه. لقد حاول تشومسكي إن يدلل على أن اللغة الإنسانية لا يمكن تفحصها تفحصاً دقيقاً ووافياً بالاعتماد فقط على المثيرات الحسية القابلة للمشاهدة والاستجابات الظاهرية، وكذلك فإن البيانات الخاصة التي يجمعها علماء اللغة لا تكفي أيضاً. وفي رأي تشومسكي أن علماء اللغة الذين يؤمنون بالنظرية التوليدية وهي النظرية التي يدعو إليها – لا يهتمون بوصف اللغة فقط، ولكنهم يتجاوزون ذلك

للوصول إلى مستوى رفيع من التفسير في الدراسات اللغوية ويرى تشومسكي أن هذه القاعدة عامة لجميع اللغات وغير مقصورة على لغة بعينها (Chomsky, 1964, p63).

ويرى بعض علماء اللغة أن أساسيات الثورة التحويلية التوليدية في علم اللغة ظهرت في بدايات القرن العشرين على يدي فريدناند ساوشور Ferdinand saussure الذي قال إن هنالك فرقاً بين السلوك المشاهد وبين القدرة الكامنة في النفس الإنسانية. ويقصد بالسلوك المشاهد ما سماه سكنرSkinner السلوك الملاحظ وما سماه تشومسكي الأداء، ويقصد بالقدرة الكامنة ما نسميه الآن الكفايات أو ما أطلق عليه علماء المسلمين في الماضي (الوجودُ بالقوة) تمييزا له عن (الوجود بالفعل) وهو الوجود القابل للقياس والمشاهدة؛ أي إن هناك قدرة كامنة في بنية النفس الانسانية يستطيع الانسان بها أن يولد اللغة أو يجري عليها تحويلات بصرف النظر عن نوع اللغة ، ولكن علماء اللغة الذين جاءوا في العقود التالية تجاهلوا القدرات الكامنة وركزوا على السلوك القابل للملاحظة والقياس. (Brown, 1007, p11)

لقد رفع التحول الذي حصل في الستينات من شأن اتباع النظرية التوليدية في اللغة وقلل من شأن اتباع النظرية الوصفية للغة (descriptive linguists) وأصبح علماء اللغة يركزون على التمييز بين الجوانب الظاهرية المشاهدة للغة وبين القدرة الكامنة التي هي مستويات المعاني المخفية والمستويات الفكرية التي يتولد عنها الأداء اللغوي الظاهري أو القابل للملاحظة والقياس.

وفي الوقت نفسه أكد علماء النفس المعرفيون على أن مستويات المعنى والفهم والمعرفة بيانات هامة وذات قيمة للدراسات النفسية.

وقد ركز علماء نفس المعرفة على مبادئ علم النفس المتعلقة بالقدرات الداخلية الكامنة للتنظيم والتشغيل بقصد اكتشافها بدلاً من التركيز السطحي أو الظاهري على علاقات المثير والاستجابة.

لقد حاول كل من علماء اللغويات التوليدية وعلماء النفس المعرفيون أن يكتشفوا الدوافع العميقة المخفية للسلوك من خلال استخدام منهج عقلي مبرر. وبعبارة أخرى لقد حاولوا التحرر من علاقات المثير- استجابة، ومن المنهج التجريبي الظاهري ومن المحددات التي اقترحها العلماء السلوكيون، وأرادوا أن يستخدموا أدوات التفكير المنطقي والمحاججات العقلانية والتفكير الاستنتاجي من أجل أن يصلوا إلى نتائج وتفسيرات للسلوك الإنساني.

النظرية البنائية: المنحى المتعدد الأنظمة (التخصصات)
Constructivism: A multidisciplinary approach

لقد ارتبط اسم جين بياجيه (jean piaget) وليف فايغوتسكي (Lev vygotsky) بالنظرية البنائية مع العلم أن فحوى هذه النظرية كان سابقاً لهما. ولكن النظرية البنائية لم تصبح شائعة إلا في نهايات القرن العشرين بحيث أصبحت سائدة في الأوساط التربوية، ويمكن القول إن معظم علماء التربية وعلم النفس مجمعون عليها في هذه الأيام.

ولعل الصفة الأساسية التي تمتاز بها النظرية البنائية هي قدرتها على الجمع بين عدة حقول معرفية من أهمها مبادئ علم النفس وعلم الاجتماع وعلم اللغة والتأليف بينها وتكوين معنى متكامل منها. وهذا عكس ما كان سائداً في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين حيث كانت هذه العلوم حقولاً منفصلة.

ولكن تأكيد النظرية البنائية على التفاعل الاجتماعي، وعلى بناء المعنى، أو اكتشاف المعنى أوجد أرضية مشتركة تجمع هذه العلوم. وإذا كان طرح السؤال أو الأسئلة أحياناً يكون نوعاً من الشرح والتحليل وبيان الفكرة، فإننا نقدم الآن الأسئلة التالية: ما النظرية البنائية؟ وما الاختلافات بينها وبين النظرية التركيبية والنظرية التوليدية؟ وما الذي نجده فيها زيادة على ذلك؟

ولكي نجيب إجابة دقيقة ووافية عن هذه التساؤلات ينبغي ملاحظة أن للنظرية البنائية فرعين أساسيين، هما: الفرع المعرفي والفرع الاجتماعي.

ففي الفرع المعرفي للنظرية البنائية يتم تأكيد أهمية تكوين المتعلم تمثيلاته الذهنية للوقائع، أي على بناء مفهومه الخاص للوقائع والحوادث التي يمر بها. أي إن المتعلم ينبغي أن يكتشف المعنى، ويحول المعلومات المعقدة ويكيّفها، ثم يدمجها في بنيته المعرفية لتصبح المعلومة ملكاً له.

وهذا يعني إعطاء الطلاب دوراً نشطاً في عملية التعلم على خلاف أساليب التدريس التقليدية. وقد أكد بياجيه على هذا المعنى في معظم كتاباته في النصف الثاني من القرن العشرين؛ فالتعلم في نظره عملية نمو وتطور، تتضمن في طياتها التغيير، والتوليد الذاتي، والبناء؛ فالتعلم الجديد أو المعنى الجديد يبنى على ما قبله من تعلم وخبرات شخصية.

أما الفرع الاجتماعي للنظرية البنائية الذي يمثله ليف فايغوتسكي فيؤكد أهمية التفاعل الاجتماعي والتعلم التعاوني في بناء الأشكال المعرفية والعاطفية للوقائع والحوادث التي يمر بها المتعلم. ويلاحظ في هذا المفهوم للنظرية البنائية أن التركيز منصب على الفرد في أثناء اندماجه في ممارسات وفعاليات اجتماعية مثل التعلم التشاركي أو التعلم التعاوني في مجموعات عمل أو في تفاعله مع المجتمع المحلي أو العالمي. والفكرة التي ينادى بها فايغوتسكي هي أن تفكير الأطفال، وتكوين المعنى عبارة عن عملية بناء اجتماعي تنتج عن تفاعلات اجتماعية مع البيئة المحيطة. (Brown, 2007, p13)

ومن علماء اللغة المعاصرين الذين يؤيدون وجهة نظر فايغوتسكي وينهجون النهج الاجتماعي للنظرية البنائية الباحث النظري اللغوي ميخائيل باختن الروسي الذي خطف الأضواء عن الباحثين والممارسين في الأبحاث المتعلقة بتدريس اللغة الثانية. ويدعم ميخائيل باختن وجهة النظر التي ترى أن اللغة تعيش ضمن سياق اجتماعي وثقافي يحيط بها من جميع الجهات، وأن المهمة المركزية لها هي خدمة عمليات الاتصال والتواصل. أي أن اللغة لايمكن أن تعيش خارج المحيط الاجتماعي والثقافي وبعبارة أخرى فإن اللغة إذا أخرجت من التعامل الاجتماعي وأخرجت من المؤسسات التعليمية وأوساط البحث العلمي؛ فإنها تموت.وهكذا يتبين لنا حسب هذه النظرية أن إخراج اللغة العربية من سوق العمل ومن استعمالها كوسيط للتعلم، كان مكيدة لهذه الأمة وينبغي التصدي لهذه المكيدة.

اللغة الثانية وتغيير ثقافة المجتمع:

وقد شهدت السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين تأكيداً متزايداً للأبعاد الاجتماعية والثقافية لتدريس اللغة الثانية. وهي النظرية التي أطلق عليها واطسون وجيجيو (Watson-Gegeo) نموذج التطبيع الاجتماعي اللغوي وهو مصطلح تركيبي يعني إعادة التفكير في الفهم واللغة والفلسفة المعرفية وإعادة إدراك أن المعرفة تنشأ من التفاعل الاجتماعي وأنها تتشكل عن طريق الثقافة والعملية السياسية الاجتماعية (Watson-Gegeo, 2004, p.331).

وهذا يعني أنك إذا أردت أن تغير ثقافة مجتمع ما وكيفية إدراكه وتفكيره وفلسفته في الحياة؛ فما عليك إلا أن تتلاعب في لغته القومية. وبناء على هذا المفهوم فإن ما يجري في البلاد العربية الآن من تحييد للغة العربية، وإخراجها من دائرة الاتصال والتواصل والتفاعل العلمي والاجتماعي، وعدم استخدامها في المراسلات التجارية والتعاملات الرسمي، وإحلال اللغة الأجنبية محلها؛ فإنما يقصد إلى تغيير الهوية الثقافية والفلسفة المعرفية للأمة العربية؛ بحيث يصل بها القطار في وقت ما إلى التنكر لدينها الإسلامي السمح وثقافتها العربية وقيمها وتقاليدها الأصيلة ولغتها العربية.

ومن المناسب أن ينظر للنظريات اللغوية الثلاث السابقة، وهي النظرية التركيبية السلوكية والنظرية التوليدية المعرفية، والنظرية البنائية، على أنها عوامل هامة في تشكيل وصف متوازن لعملية اكتساب اللغة الثانية وتدريسها. و فيما يلي جدول يبين المدارس الفكرية في تعليم اللغة الثانية، والفترة الزمنية التي سادت فيها منذ بداية القرن العشرين حتى الآن، بداية العقد الثاني في القرن الحادي والعشرين.

جدول يبين المدارس الفكرية في تعليم اللغة الثانية

الفترة الزمنية	المدرسة الفكرية	الخصائص المميزة للمدرسة
١٩٠٠ – ١٩٥٠	اللغويات التركيبية وعلم النفس السلوكي	الوصف، الأداء المرئي، الطريقة العلمية التجريبية، البنية السطحية، التكييف، الدعم أو التقوية.
١٩٦٠ – ١٩٨٠	اللغويات التوليدية وعلم النفس المعرفي	اللغويات التوليدية، الاكتساب الفطري، النظاميةِ، القواعد العالمية، الكفاية، البنية العميقة، اللغة الداخلية.
١٩٨٠ – ٢٠١٢	النظرية البنائية	اللغة التفاعلية، المتغيرات الاجتماعية الثقافية، التعلم التعاوني والتشاركي، التعلم بالاكتشاف، تكوين المعنى، تغيير اللغة الداخلية.

الفصل الخامس

طرق تدريس اللغة الأجنبية

هنالك طرق عديدة لتدريس اللغة: بعضها عفا عليها الزمن، وبعضها يستخدم على نطاق واسع، وبعضها قليل الاستخدام، ورغم ذلك لها جوانب إيجابية. ويستخدم في أدب المجال مصطلحات قد تشوش على الفهم مثل الطريقة، أو الأسلوب أو المنحى التدريسي. وسنحاول بيان المعنى الشائع لهذه المصطلحات:

المنحى (المقاربة) Approach: عبارة عن مجموعة من الافتراضات المترابطة حول طبيعة اللغة وطبيعة تعلمها. ولكنها لا تتضمن إجراءات أو تفصيلات حول كيفية ترجمة الافتراضات إلى ممارسات صفية. ويسميه بعضهم المقاربة أو النهج.

الطريقة Method: ويقصد بها عادةً خطةٌ لتقديم مواد اللغة التي يراد تعلمها وينبغي أن تكون مبنية على منحى معين.

الأسلوب Technique: إجراء محدد قابل للملاحظة يهدف إلى تحقيق هدف آني. ويشتق الأسلوب من الطريقة ويرتبط بها مباشرة ويرتبط بالمنحى ارتباطاً بعيداً.

ولكي يتم ترجمة المنحى إلى طريقة، ينبغي أن يخطط النظام التدريسي في ضوء ما يلي:

١- أهداف العملية التعليمية التعلمية.

٢- كيفية اختيار المحتوى المعرفي وكيفية تنظيمه.

٣- أنواع المهام والواجبات التي ينبغي إنجازها.

٤- الأدوار المنوطة بالطلاب وبالمعلمين.

وعلى مستوى المنحى هنالك ثلاثة أنواع رئيسة حول نظريات تدريس اللغة الأجنبية:

١- المنحى التركيبي الذي ينظر للغة على أنها نظام مركب من عناصر ترمز إلى المعنى (ويسمى أيضاً منحى القواعد اللغوية grammar).

٢- المنحى الوظيفي الذي ينظر إلى اللغة على أنها الوسيلة للتعبير عن أغراض أو وسيلة لإنجاز حاجات الإنسان. (مثل طلب شيءٍ ما).

٣- المنحى التفاعلي الذي ينظر للغة على اعتبار أنها وسيلة لإيجاد العلاقات الاجتماعية وصونها، وتركز على أنماط الحركات، والأفعال، والمناقشات، والتفاهم، والتفاعل وتبادل الأفكار، وقد ساد المنحى التفاعلي في تدريس اللغة منذ الثمانينات في القرن العشرين حتى الآن.

طريقة القواعد اللغوية Grammar Translation Methode

يتم في هذه الطريقة تدريس الطلاب قواعد النحو والصرف، والمفردات اللغوية وطريقة تركيب الجمل المفيدة، ويتم التركيز على تذكر القواعد اللغوية، وقد سادت هذه الطريقة في معظم البلدان في الماضي. ويرى كثير من التربويين أن هذه الطريقة غير فعالة، و ما زالت هذه الطريقة مستعملة في الطرق التقليدية لتدريس اللغة في بعض الأنظمة التعليمية المعاصرة. وتتكون هذه الطريقة من تكرار التمارين على تطبيق القوانين اللغوية التي تمكن التلاميذ من التعبير عن آرائهم، ومنها النصوص الأدبية وتحليلها. وتهدف هذه الطريقة إلى تمكين الطالب من فهم المفردات والقواعد اللغوية وقوانين الإملاء بحيث يتمكن من القراءة والكتابة والاستيعاب. وينبغي أن يمارس الطلاب في الطريقة التمارين اللغوية بلا كلل حتى يتمكنوا من تمثل قوانين اللغة واستيعاب المنطق الباطني لنظام اللغة شيئاً فشيئاً، حتى تصبح اللغة ملكة بالنسبة لهم. وإن القدرة على تحليل الجملة وإعرابها تعد هدفاً لتدريس قواعد اللغة.

الطريقة المباشرة Direct Methode:

وتسمى أيضاً الطريقة الطبيعية Natural Methode، وتقوم هذه الطريقة على تشبيه تعلم اللغة الأجنبية بتعلم اللغة الأولى، فكما أن الطفل يتعلم لغته الأولى (لغة الأم) شفوياً، فإن تعليم اللغة الثانية ينبغي أن يكون شفوياً، وبعد اتقان التحدث الشفوي بها يمكن الانتقال إلى تعلم الكتابة والإملاء ومن ثم تعلم القواعد اللغوية والنحوية.

طريقة المتواليات The series Methode:

تنسب هذه الطريقة إلى فرانسيس غووين (Gouin) يرى غووين أن تعلم اللغة عبارة عن عملية تحويل الإدراكات إلى أفكار، أي إن اللغة تستعمل لتمثيل الخبرة التي يمر بها الإنسان. فاللغة ليست مجموعة افتراضية من القناعات، ولكنها طريقة للتفكير وتمثيل العالم الخارجي في داخل النفس. اللغة في رأيه ليست مجموعة من الاشتراطات أي عملية اشتراطية ولكنها عملية يقوم بها المتعلم بدور نشط في تنظيم إدراكاته وتحويلها إلى أفكار يعبر عنها شفوياً أو حركياً أو كتابة. وتلتقي هذه الطريقة في كثير من جوانبها مع الطريقة المباشرة.

الطريقة الشفوية: The Oral approach

سادت هذه الطريقة في الثلاثينيات حتى الستينيات من القرن العشرين، وقد قامت على نتائج عدد من الأبحاث الميدانية. فقد اكتشف أن هناك أَلْفيْ (٢٠٠٠) كلمة في اللغة الإنجليزية تتكرر، في كتابة النصوص والمعاملات والكتب المدرسية. وقد رؤي أن السيطرة على هذه المفردات ومعرفة كيفية استعمالها يمكّن المتعلم الأجنبي من قراءة النصوص باللغة الإنجليزية واستيعابها. وكذلك تم تحديد القواعد اللغوية شائعة الاستعمال، وتم أيضاً شحن هذه المفردات والقواعد في القواميس اللغوية وفي الكتب المدرسية المقررة، ومن ثم قدمت الطريقة

في كتب ضمن مواقف حياتية. وتختلف هذه الطريقة بشكل رئيسي عن الطريقة المباشرة في أن اختيار المحتوى المعرفي والقواعدي وتنظيمه يتم وفق مبادئ نظرية ومواقف حياتية. وقد أجريت تعديلات وتطويرات على هذه الطريقة أدت إلى ظهور الطريقة التفاعلية فيما بعد.

الطريقة السمعية Audio-lingual method

وتسمى هذه الطريقة أيضاً الطريقة الشفوية Oral Methode، طورت هذه الطريقة في الحرب العالمية الثانية عندما احتاجت الدول إلى مترجمين للغات المختلفة. وقد ركزت هذه الطريقة على الترجمة وعلى قراءة التعليمات وليس على الكتب، كما ركزت على التفاعل بين المتعلم والمتحدث الأصلي للغة الثانية. وقد نجحت هذه الطريقة في الحالات التي كان عدد الطلاب في الصف قليلاً.

ويقال أيضاً أنها نشأت ردة فعل للطريقة الكلاسيكية في النصف الأول من القرن العشرون وركزت هذا الطريقة أيضاً على الاستعمال الشفوي للغة. والتمرين المتكرر على التوليد اللغوي الشفوي.

الطريقة التواصلية Communicative Language teaching

وتسمى أيضاً المنحى التواصلي communicative Approach وتركز هذه الطريقة على التفاعل باعتباره الوسيلة والهدف من تعلم اللغة. وقد دَعَمَ أتباعُ النظرية البنائية هذه الطريقة، وتطورت في الآونة الأخيرة إلى ما يسمى تعلم اللغة المبني **على الواجبات** (Task-based Language Learning)

الذي يركز على إتمام المتعلم عدداً من الواجبات المنظمة وتشكل هذه الواجبات أساساً لتقويم تعلم اللغة.

طريقة الغمر اللغوي Language immersion

وتقوم هذه الطريقة على تعليم جميع المواد الدراسية باللغة الثانية (اللغة الأجنبية).

طريقة الممارسة الموجهة: Directed practice

حيث يقوم التلاميذ بإعادة عباراتٍ وجمل خَلْفَ المعلم وتستخدم هذه الطريقة في تعليم الدبلوماسيين بصفة عامة.

الطريقة الكلاسيكية لتعليم اللغة الأجنبية

سادت هذه الطريقة في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين وركزت على تعليم قواعد اللغة وعلى تذكر معاني المفردات وعلى تصريف الأفعال والضمائر (علم النحو والصرف) وعلى تفسير النصوص والكتابة والخط والإملاء. ولم يكن هنالك تركيز على الاستعمال الشفوي للغة واستعمالات اللغة في مناشط الحياة اليومية. وكانت تستخدم هذه الطريقة لتدريس اللغة الأم أو الأجنبية لا فرق في ذلك. وقد لخص براتور وسلس مورسيا (Prator of celce-murcia, 1979, p3). خصائص هذه الطريقة على النحو التالي:

١- يتم تعليم اللغة الأجنبية بلغة الأم.
٢- يتم التركيز على حفظ معاني المفردات بطريقة منعزلة عن التطبيق.
٣- الإسهاب في شرح تفريعات القواعد اللغوية.
٤- يشرع في تدريس النصوص المعقدة مبكراً.
٥- تستخدم النصوص كتمارين على تحليل القواعد وتطبيقاتها.
٦- تمارين للترجمة من لغة الأم إلى اللغة الأجنبية.
٧- عدم الاهتمام بصحة اللفظ.

ويلاحظ عدم اهتمام هذه الطريقة بالقدرة على التواصل بلغة الأم أو باللغة الأجنبية. وما تزال هذه الطريقة مستعملة في معظم مدارسنا وبخاصة في تدريس اللغة العربية و أحيانا في تدريس اللغة الانجليزية، رغم أن أساليب تدريس اللغة الانجليزية في مدارسنا العربية قد تقدمت كثيرا على تدريس اللغة العربية.

تأخر أساليب تدريس اللغة العربية:

لقد تأخرت أساليب تدريس اللغة العربية في مدارسنا عن أساليب تدريس اللغة الإنجليزية لعدة أسباب منها:

- اهتمام الجهات الرسمية في وزارات التربية والتعليم بتطوير تعليم اللغة الانجليزية.
- اهتمام الجهات الشعبية وأولياء أمور الطلاب بهذا الأمر.
- اهتمام أصحاب اللغة الإنجليزية بتطوير لغتهم.
- اهتمام دور النشر الأجنبية بتطوير كتب اللغة الانجليزية ومناهجها.

وإن التخلف في تطوير تدريس اللغة العربية في مدارسنا في الوطن العربي يعود لعدم وجود الاهتمامات السابقة المذكورة آنفا.

الاستجابة الكلية البدنية (TPR)

ظهرت الاستجابة البدنية الكلية Total Physical Response (TPR) في عام ١٩٧٧ عندما قدم جيمس أشير مقترحاً لتدريس اللغة الثانية مبنياً على ملاحظته لاكتساب الأطفال اللغة الأولى. فقد لاحظ أن الأطفال يستمعون كثيراً قبل أن يتكلموا كما لاحظ أن الاستماع عند الأطفال مصحوب بحركة جسمية غالباً. مثل مسك الأشياء وقبضها، وتحريكها، والنظر إليها،....الخ.

وحيث إن الحركة من اختصاص النصف الأيمن للدماغ والعمليات المنطقية من اختصاص النصف الأيسر للدماغ. ركز جميس أشير على تفعيل النصف الأيمن للدماغ قبل تفعيل النصف الأيسر. لذلك حاول أن يضع خطة للتدريس تستثمر هذه الخصائص فجعل القسم الأعظم من الدرس للاستماع والحركة والتمثيل والقيام بفعل ما يتناسب مع ما يسمعه الفرد. ويصبح دور المعلم في هذا الدرس كدور مدير المسرح أو مخرج تمثيلية، أما الطلاب فهم الممثلون في المسرحية. فالمعلم يصدر الأوامر للحركة والطلاب يستمعون ثم يقومون بالتنفيذ.

مثال على ذلك: "أفتح الشباك"، "أغلق الباب"، "قف"، "اقعد"، "أحضر الكتاب"، "أعطه إلى غسان" ...الخ لا يطلب من المتعلم أن يتكلم، عليه أن يستمع ثم يقوم بتأدية الفعل أو العمل المطلوب. (Asher, 1977, P.43)

هذه الطريقة في التدريس شأنها شأن طرق التدريس المختلفة لها ايجابيات وعليها سلبيات، من ايجابياتها أنها مناسبة للصفوف الأولية في بداية تعلم اللغة، وكلما تقدم المتعلم في اللغة تقل فائدتها. ولذا تراجع استعمالها في الآونة الأخيرة، واقتصرت على بعض الأنشطة التي يمكن أن تدخل ضمن طرق تدريس أوسع مثل الطريقة التفاعلية والطريقة الاتصالية.

الطريقة الطبيعية: The Natural Approach

اقترح هذه الطريقة ستيفن كراشين عام ١٩٨٢م ثم طورها أحد مساعديه وهو تراسي تيريل (Krashen & Terrell, 1983) وتقوم هذه الطريقة على محاكاة اكتساب الأطفال للغة الأم. يرى كراشن أن الكبار البالغين ينبغي أن يتعلموا اللغة الثانية بنفس الطريقة التي يتعلم بها الأطفال لغة الأم. فالأطفال يتعلمون اللغة بشكل كامل دون تعلم القواعد والقوانين اللغوية مثل قواعد الصرف والنحو وغيرها. ولذلك لا تركز هذه الطريقة على إنتاج اللغة وتفضل تأخيره حتى تنضج مرحلة الكلام أو التحدث على نحو طبيعي، أي لا يجوز إجبار المتعلم على التحدث باللغة الثانية في البداية، وأن التركيز يجب أن ينصب على التواصل واكتساب اللغة وليس إنتاجها أو تعلم قواعدها.

ففي البداية يتم التركيز على السماع وعلى التفاعل ضمن المواقف الحياتية اليومية المعتادة مثل المحادثة في السوق أو البيت أو سماع الأشرطة الصوتية وأن مهمة المعلم أن يوفر المدخلات القابلة للفهم بالنسبة للمتعلم. فالمعلم هنا هو مصدر المدخلات وهو مخطط للنشاطات الصفية مثل: الأوامر، والألعاب، والعمل في مجموعات صغيرة، ويمكن تلخيص البنود الرئيسية في هذه الطريقة على النحو التالي:

١- فترة الصمت التي يتم التركيز فيها على الاستماع.

٢- المدخلات القابلة للفهم التي يوفرها المعلم.

٣- تأخير مرحلة إنتاج اللغة أي مرحلة التحدث بها.

ولكن هذه الطريقة شأنها شأن طريقة الاستجابة الكلية البدنية (TPR) فقدت بريقها وخصوصاً مع التقدم في تعلم اللغة في الصفوف المتقدمة، وأن على المعلم أن يستفيد من هذه

الطرق ويدمج بينها ليكون طريقة التدريس الخاصة به التي تتلاءم مع طلابه والبيئة التعليمية والمواقف التعليمية التي يمرون فيها.

الطريقة البنائية:

وبناء على أبحاث علم النفس التربوي في السبعينيات من القرن العشرين بدأت إرهاصات الطريقة البنائية لتعلم اللغة Constructivism وكذلك طريقة التدريس التفاعلي في اللغة Communicative Language Teaching وهي الطريقة السائدة في هذه الأيامِ.

وتمنح هاتان الطريقتان المعلمُ الحريةَ في اختيار أسلوب التدريس المناسب للموقف التعليمي حسب المعطيات الواقعية، حيث يعدّ كل معلم حالة فريدة، وكل متعلم حالة فريدة، وتعدّ العلاقة بين المعلم والمتعلم حالة فريدة، ويعدّ كل نص قرائي حالة فريدة أيضاً. وإن واجب المعلم أن يدرك خصائص هذه العلاقات مع النصوص ويستوعبها ثم يختار المنحى التدريسي الذي يحقق أهداف تعليم اللغة بحيث يكون اختياره اختياراً واعياً مبنياً على فهم حالة المتعلم، وفهم احتياجاته وفهم المادة التعليمية، ومعرفة الهدف التعليمي والعلاقات التفاعلية بين هذه العوامل جميعها.

الفصل السادس

اكتساب اللغة الأولى

First Language Acquisition

إن القدرة الهائلة للطفل على اكتساب اللغة الأولى وأقصد لغة الأم جلبت انتباه علماء اللغة منذ قديم الزمان. ولكن لم تُجرَ دراسات منتظمة إلا في النصف الثاني من القرن العشرين رغم وجود بعض التحليلات والملاحظات على اكتساب اللغة الأولى في نهاية القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر.

تدريس اللغة الأولى

لقد تأخر البحث المنظم في طرق تدريس اللغة الأولى ولم يبدأ إلا في بداية القرن العشرين. ومن أوائل من شرع في هذه الأبحاث فرانسيس غوين (Gouin) وماكسمليان بيرلتز (Berlitz). وتسمى طريقة غوين الطريقة التسلسلية وتقوم طريقته على تعليم اللغة مباشرة دون ترجمة ودون تدريس قواعد اللغة أو تفسيرها بحيث تتألف دروسها من سلسلة مترابطة من الجمل تتدرج من السهولة إلى الصعوبة.

أما طريقة بريلتز فتتلخص بأن تدريس اللغة الثانية ينبغي أن يكون مثل تدريس لغة الأم وتقوم طريقته على التفاعل الشفوي واستعمال اللغة في أغراض الحياة دون أن يكون هنالك ترجمة من اللغة الأولى للثانية أو العكس، مع شيء قليل من قواعد اللغة وتسمى طريقته بالطريقة المباشرة. (Brown, 2007, p.48-49)

وتتلخص في المبادئ التالية:

١- أن يكون التدريس الصفي باللغة المراد تعليمها.

٢- أن يتركز التعليم على المفردات والجمل المستعملة في الحياة اليومية.

٣- تبني مهارات التواصل الشفوية على نحو تدريجي حول أسئلة وأجوبة مركزة بين المعلمين والطلاب في صفوف صغيرة.

٤- تدرس القواعد بالطريقة الاستنباطية.

٥- تقدم الموضوعات الجديدة شفوياً.

٦- تدرس المفردات اللغوية المادية من خلال أسلوب العرض كأن يعرض الجسم، أو الصورة وتدرس الكلمات المجردة بالربط بينها وبين الأفكار.

٧- يدرس التحدث والاستماع والاستيعاب.

٨- يؤكد على اللفظ الصحيح وعلى القواعد اللغوية.

لقد سادت الطريقة المباشرة في القرن العشرين وما زالت تستخدم في كثير من أنحاء العالم. وهناك مدارس ما زالت تسمى نفسها مدارس بيرلتيز اللغوية. ولكن هذه الطريقة مكلفة حيث إنه ينبغي أن تكون الصفوف قليلةَ العدد وأن يكون المعلمون متحدثين طبيعيين للغة أي أن تكون هي لغة الأم بالنسبة لهم. وقد انتقدت هذه الطريقة لضعف الأساسات النظرية لها.

ورغم التأخر في البدء في الدراسات التحليلية النفس- لغوية لاكتساب اللغة الأولى إلا أن الباحثين قاموا بجهود كبيرة وبخاصة أتباع المدرسة التوليدية- المعرفية.

وقد أثرت نتائج الأبحاث التي أجريت على اكتساب اللغة الأولى على طرائق التدريس والتدريب في تطوير أساليب تدريس اللغة الأولى وفي أساليب تدريس اللغة الثانية كذلك، حيث أجريت دراسات لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.

فقد تبين أنه عندما يعطى الأطفال البيئة المناسبة للنمو فإنهم يكتسبون اللغة الأولى بطلاقة وفعالية دون تعليم مباشر خاص. ويتركز الاختلاف الجوهري بين اكتساب اللغة الأولى و

اللغة الثانية على الاختلاف في الخصائص بين الأطفال والبالغين، حيث إن الأفضل أن تدرس اللغة الثانية للبالغين كما أشارت كثير من البحوث، بينما اللغة الأولى تعطى للأطفال منذ نعومة أظفارهم. وإن تعريض الأطفال للغة أجنبية في مرحلة الحضانة أو الروضة أو التمهيدي أو الطفولة المبكرة بصفة عامة يحرمهم من اكتساب لغة الأم اكتسابا فاعلا وكاملا، ولا يخدم في الوقت نفسه اللغة الأجنبية لأنها تدرس في غير وقتها.

قضايا مختلفة ذات علاقة باكتساب اللغة الأولى

الكفاية والأداء

Competence and performance

يفرق خبراء اللغة بين الكفاية والأداء. فالكفاية تشير إلى المعرفة الكامنة في النفس بالنسبة لموضوع ما. فإذا قلنا إن فلاناً عنده كفاية في اللغة العربية مثلاً فإن ذلك يعني أن لديه معرفةً باللغة العربية، وهذه المعرفة تتمثل بقدرته الكامنة أي غير المرئية أو غير القابلة للملاحظة والقياس على استخدام اللغة في مناشط الحياة المختلفة.

أما الأداء فهي عبارة عن التعبير المرئي أو الملحوظ للكفاية. فالأداء شيء قابل للملاحظة والقياس. فالأداء وجود مادي خارجي قابل للتداول والملاحظة والقياس. لقد عبر علماء المسلمين في الماضي عن مثل هذه الحالة بالوجود بالقوة والوجود بالفعل، أي إن الوجود بالقوة هو الكفاية والوجود بالفعل هو الأداء. والقدرات الكامنة في النفس موجودة بالقوة بمعنى أنها موجودة في الباطن أو في النفس، وإن الشخص الذي يمتلك الكفاية أو الوجود بالقوة يستطيع أن يترجم هذه الكفاية إلى سلوك وفعل قابل للقياس والملاحظة. لكن هناك حالات يمتلك فيها الفرد الكفاية ولكنه يفشل في الأداء، ومن أمثلة ذلك الشخص الذي يعرف قواعد اللغة العربية ولكن عندما يتحدث تجده يرفع المنصوب أو المجرور.

إذن يمكن تعريف الكفاية في اللغة بأنها المعرفة الباطنة والكامنة التي يمتلكها الشخص عن النظام اللغوي بصفة عامة أي معرفته بمكونات اللغة مثل الصرف والنحو والمفردات والتراكيب اللغوية وأجزاء اللغة المختلفة وكيفية تركيبها وتوليفها بعضها مع بعض.

أما الأداء في اللغة فهو قدرة الشخص على الإنتاج اللغوي مثل التحدث أو التعبير الشفوي أو الكتابة أو القراءة أو الاستماع والاستيعاب واستعمال اللغة في الوظائف اليومية للحياة الواقعية.

لقد مثل تشومسكي الكفاية بشخص لديه قدرة على السمع والكلام لكنه لا يظهر قدرته على شكل الأداء اللغوي من تحدث واستماع وقراءة وكتابة(chamsky, 1965) إن التمييز بين الكفاية والأداء من القضايا التي يختلف عليها علماء اللغة وعلماء النفس وبخاصة أتباع النظرية المعرفية التوليدية الذين يرون أن مسألة التمييز مسألة عقلية، بينما ينكر أتباع النظرية التركيبية السلوكية هذا التصور بحجة أنه لا يمكن قياس شيء لا يرى وغير قابلٍ للملاحظة.

والسؤال المطروح هو هل الأداء هو دليل على وجود الكفايات اللغوية؟ وبالتالي فإن قياس الأداء يعد ممثلاً لقياس الكفاية، أم أن الأداء اللغوي لا يمثل الكفاية اللغوية.

يشير الأدب التربوي إلى أن نموذج (الكفاية – الأداء) لم يلق قبولاً عالمياً (Brown, 2007, p.37) والخلاصة التي يمكن أن نصل إليها بالنسبة لاكتساب اللغة في ضوء نموذج (الكفاية – الأداء)، هي توخي الحذر في استنتاج الكفايات اللغوية لشخص ما من خلال أدائه، بمعنى إبقاء الباب مفتوحاً لبعض الاستنتاجات الهامة التي تعزى إلى قضايا لغوية بسيطة يظن كثير من المهتمين أنها تافهة وغير هامة. وفي الوقت نفسه فإن كثيراً من أصحاب الاختصاص يرون أن الأداء دليل قوي على وجود الكفاية.

الاستيعاب والإنتاج

Comprehension and production

يغطي الاستيعاب والإنتاج معظم جوانب الكفاية والأداء. ومن المقولات غير الصحيحة التي تسربت عبر مواد تدريس اللغات الأجنبية، أن الاستيعاب يختص بالاستماع والقراءة وأنه معادل للكفاية، أما الإنتاج الذي يختص بالتحدث والكتابة فهو معادل للأداء.

لقد أشارت الأبحاث التي أجريت على الأطفال أن الاستيعاب يسيطر على الإنتاج بمعنى أن الأطفال يفهمون أكثر مما ينتجون.

حتى الكبار فإنهم يفهمون عدداً من الكلمات أكثر من العدد الذي يستخدمونه، وكذلك فإنهم يفهمون عدداً من التراكيب اللغوية أكثر من التي ينتجونها. ولذا ينبغي التمييز بين كفاية الاستيعاب وكفاية الإنتاج. وإن أي نظرية لغوية ينبغي أن تقدم تفسيراً لهذين النوعين من الكفايات. وتتضمن الكفاية اللغوية عدة أنواع من الكفايات بعضهم يعدها أربع أنواع وهي التحدث والاستماع والقراءة والكتابة وبعضهم يجعلها ستة أنواع من الكفايات وهي الأربع السابقة ويضيف إليها العرض والتمثيل أو المشاهدة.

هناك شواهد بحثية كثيرة تشير إلى أن قدرة الأطفال على الاستيعاب اللغوي أكبر من قدرتهم على الإنتاج سواء كان ذلك في لغة الأم التي هي اللغة الأولى أو اللغة الثانية التي هي اللغة الأجنبية. ومع ذلك هناك بعض الدراسات التي قدمت شواهد بحثية على وجود حالات استطاع الأطفال أن يقدموا إنتاجاً لغوياً في جوانب لم يتم استيعابها مثل دراسة (Gathercole, 1988) ودراسة (Rice, 1980) ورغم أن عدد هذه الدراسات قليل إلا أنه من المناسب القول إنه من الصعب التأكيد على أن الاستيعاب في جميع جوانب اللغة يتقدم على الإنتاج اللغوي. ولكن في معظم الحالات فإن الاستيعاب يسبق الإنتاج ويتقدم عليه.

الطبيعة أو التربية

Nature or Nurture

يرى كثير من المختصين وبخاصة الطبيعيون (Nativist) أو البنيويون أن الطفل يولد ولديه معرفة متجذرة في بنيته العقلية بلغته الأصلية أي لغة الأم وهي قضية عامة بالنسبة لجميع اللغات في العالم. الأمر الذي يتعارض مع نظرة السلوكيين الذين يرون أن اللغة عبارة عن مجموعة من العادات يمكن اكتسابها من خلال عملية إشراطية. ومما يؤخذ على النظرية السلوكية أن العملية الإشراطية التي يشير إليها السلوكيون عاجزة عن تقديم تفسير مقبول لاكتساب اللغة باعتبارها ظاهرة شديدة التعقيد وفي الوقت نفسه فإن النظرية البنيوية التي يدافع عنها الطبيعيون تواجهها عدة مشكلات منها أن أبحاث الدماغ لم تسفر عن وجود جينات خاصة بانتقال الخصائص اللغوية.

ويرى كثير من المهتمين في هذا الشأن أنه لا يمكن إهمال أي من النظريتين السلوكية أو البنيوية فتأثير البيئة المحيطة بالطفل على اكتسابه للغة لا يمكن إنكاره، كما لا يمكن تجاهل الخصائص الوراثية البنيوية للفرد فيما يتعلق باكتساب لغته الأولى. ويبقى السؤال المطروح أمام الباحثين اللغويين: ما السلوكات اللغوية التي تكتسب من البيئة المحيطة بالطفل؟ وما السلوكات اللغوية التي تولد مع الطفل في بنيته العصبية والعقلية؟

وقد أشارت بعض الشواهد البحثية التي كشفت عنها دراسة أجراها ديرك بيكرتون على عدة لغات أن هناك أنماطاً للتطور اللغوي والمعرفي مشتركة بين تلك اللغات. ويرى الباحث نتيجة

لذلك أن الكائن البشري مبرمج بيولوجيا منذ الولادة على اتباع نمط تطوري تدريجي ينتقل من مرحلة إلى أخرى، بحيث يُظهِر خصائص لغوية معينة في كل مرحلة من مراحل تطوره (Derek Bickerton, 1981) ويبقى الاحتمال قائماً على أن بعض الخصائص اللغوية قد تكون وراثية وبعضها الآخر قد يكتسب من البيئة، وهذه قضية مطروحة للبحث. وهناك بعض الأحاديث النبوية الشريفة التي تشير إلى أن الطفل يتأثر بلغة أمه وهو ببطنها، كما أن هناك أبحاث تشير إلى أن الجنين يستجيب للأصوات وهو في بطن أمه. إن هذه الحقائق تؤيد ما ذهب إليه أتباع النظرية البنيوية أو الطبيعية، وهي أن الطفل يولد ولديه معرفة بلغة الأم متجذرة في بنيته العصبية. وبناء على هذه النظرية فإن تعلم الطفل بلغة أجنبية منذ الطفولة المبكرة يتعارض مع البنية الطبيعية التي ولد بها وهي بنية لغة الأم المتجذرة في جملته العصبية.

التنظيم المنهج والتغيير أو النمطية والتغيير

Systematicity and variability

تشير الدراسات الميدانية إلى أن عملية اكتساب اللغة عند الأطفال تتبع نهجاً منتظماً ويبدو أن هذا النهج المنتظم عام بالنسبة لكثير من الأطفال. ومع هذا هناك بعض الشواهد العملية التي تظهر نوعاً من التغيير في عملية التعلم ومع هذا لا يوجد اتفاق بين الباحثين اللغويين على مراحل اكتساب اللغة سواء كان ذلك بالنسبة للغة الأولى أو اللغة الثانية.

اللغة والفكر

Language and thought

لقد حاول الباحثون استكشاف العلاقة العميقة بين اللغة والإدراك. يرى الباحثون السلوكيون أن الإدراك قضية عقلية محددة يصعب قياسها بالطريقة العلمية التي تعتمد على أبحاث ميدانية لمتغيرات قابلة للملاحظة والقياس، وتتعارض نظرة السلوكيين تعارضاً تاماً مع نظرية بياجية التي يدعي فيها أن التطور الإدراكي أو العرفاني جزء مركزي من الكائن البشري، وأن اللغة تنبع منه وتعتمد عليه في تطورها. (Piaget, 1972) وهناك باحثون من أمثال بروند ورفاقه يؤكدون أن اللغة هي التي تؤثر في التطور الإدراكي. ويختلف فايغوتسكي مع بياجيه أيضاً حيث يرى أن التفاعل الاجتماعي الذي يتم بواسطة اللغة يعد متطلباً مسبقاً للتطور الإدراكي. وقديماً قال الشاعر العربي:

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما　　　جعل اللسان على الفؤاد دليلاً

وكما يبدو أن الشاعر العربي يعدّ اللسان أي اللغة دليلاً على الإدراك والفكرة التي هي في الفؤاد، وبهذا يتفق مع بياجيه في هذه القضية.

ويرى باحثون آخرون أن اللغة والفكر عمليتان مستقلتان إحداهما عن الأخرى، عن بعضهما وهما في الوقت نفسه عمليتان معرفيتان تتطوران جنباً إلى جنب من التفاعل الاجتماعي بين الأطفال والبالغين والأقران (Schink-Liano, 1993) وتتفق هذه النظرة إلى حد ما مع نظرية فايغوتسكي.

ويرى باحثون آخرون أن الفكرَ واللغةَ شيءٌ واحدٌ فالتفكير هو اللغة المخفية واللغة هي التفكير المعلن. ويرى بعض الباحثين مثل بنجامين وورف أن اللغة هي التي تؤثر في الفكر، ويرون أن اللغة تؤثر في الناطقين بها وتفرض عليهم نظرة خاصة للعالم، فيما بات يعرف بنظرية سابير-وورف (whorf, 1956). ويؤمن أتباع هذه الفكرة أن تعلم اللغة الأجنبية يحدث تغييراً في فكر المتعلم وإدراكه، وبهذا يرون عدم تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية حتى يتمكن المتعلم من لغة الأم ويبني الأطر المرجعية لثقافته الأصلية.

إن القضية الأساسية في اكتساب اللغة هي كيفية تأثير اللغة على الفكر وكيفية تأثير الفكر في اللغة، وكيف يفسر اللغويون هذا التفاعل بين اللغة والفكر.

ورغم صعوبة الحسم في مثل هذه القضية إلا أنه من الواضح أن نتائج الأبحاث الميدانية تشير إلى أن التطور اللغوي والتطور الإدراكي أو التفكيري عمليتان متداخلتان ومتفاعلتان وتعتمد كل منهما على الأخرى. كما تؤكد البحوث أن اللغة تمثل طريقة للحياة تسم بها أبناءها منذ الصغر، وأنها (أي اللغة) تتفاعل في الوقت نفسه مع الفكر ومع المشاعر والأحاسيس وتؤثر فيها وتشكلها، إن هذه الشواهد البحثية توضح لنا أثر تعلم الأطفال اللغة منذ الصغر، وتظهر الأخطار الثقافية والقيمية والفكرية التي يتعرض لها أطفالنا الذين يخضعون لأن تكون اللغة الأجنبية هي لغة العلم ولغة التعلم والتعليم في المراحل الدراسية المختلفة سواء

المدرسية منها أو الجامعية. وإن على أصحاب القرار في العالم العربي العودة عن هذا الاتجاه الذي يهدد أجيال الأمة بالمحو الثقافي ويهدد الهوية العربية الإسلامية لأطفالنا بالاستلاب الثقافي. اللهم ألا هل بلغت اللهم فاشهد.

التقليد

Imitation

من الملاحظ بوضوح أن الأطفال مقلدون بارعون. يعد التقليد والمحاكاة من أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال في اكتساب اللغة. وقد أيدت الأبحاث الميدانية هذه المقولة وبخاصة في المراحل المبكرة من الطفولة. وهذا أحد أهم مكامن الخطر في تعليم اللغة الأجنبية من قبل أشخاص يمثلون ثقافتها تحت ستار تعلم اللهجة الأصلية للغة الأجنبية. إذ إن الأطفال سرعان ما يستنسخون هذه الثقافة وسلوكياتها من خلال تقليدهم للمعلم مما يشكل تهديداً للثقافة الأصلية.

ولكن السؤال المطروح في هذه القضية هي أي نوع من التقليد الأكثر فاعلية في اكتساب اللغة. يقترح السلوكيون نوعاً واحداً من التقليد وهو التقليد السطحي أو المحاكاة السطحية، وهو تقليد لا يصل إلى فك الرموز والوصول إلى المعاني التي وراء الأصوات. إن التقليد في صفوف تعليم اللغة الأجنبية هو تقليد سطحي يستخدم تكرار التمارين والحفظ الأصم للأصوات والمفردات ولا يتعمق في سبر المعاني المقصودة. يسود التقليد السطحي في المراحل المبكرة من الطفولة لأن الطفل لا يمتلك مؤهلات الوصول إلى المعاني، ولكن مع تقدم الطفل في النمو تزداد قدرته العقلية على الفهم والاستيعاب ويلتفت انتباهه إلى المعنى وعندها قد تتضاءل قدرته على التقليد السطحي. ومما لا شك فيه أن الأطفال مقلدون بارعون. والقضية

هنا هي مدى إدراكنا ومعرفتنا بالضبط للأشياء التي يقوم الطلاب بتقليدها، هل هي الكلمات أو حركات المعلم أو شخصية المعلم أو أخلاق المعلم وقيمه؟ وإن التقليد السطحي الذي يشير إليه السلوكيون يبقى كامناً في العقل الباطن حتى يجد الفرصة المناسبة للظهور. وإن الأطفال وإن لم يفهموا ما يقلدونه إلا أنهم يمكن أن يعملوا به في المستقبل. ويروي لنا التاريخ أن عبده بن سليمان قال علمتني أم الدرداء وكتبت في لوحي.. تعلموا الحكمة صغاراً تعملوا فيها كباراً.

تنمية المهارات اللغوية ومهارات التواصل

خلال السنوات الأولى ، يتعلم أغلبية الاطفال كيفية التواصل من خلال الكلام. ويعد التقليد (المحاكاة) والتعزيز من أكثر الطرق شيوعا واستخداما لتشجيع الطفل على تنمية مهارات اللغة والتواصل. فالأطفال يحبون التقليد ، وإذا ما أثنينا عليهم وشجعناهم سيصبحون أكثر اهتماماً . لذا يجب على المهتمين بشئون الطفل أن يخصصوا وقتا للثناء على الطفل الذي يتعلم التواصل من خلال اللغة ، ومن الضروري أن يتأكدوا أن الطفل لا يعامل بسخرية واستهزاء وحتى لو كان ذلك على سبيل المداعبة، إذا نطق كلمة بطريقة خاطئة او استخدمها فى السياق الخاطئ . حاول أن تعيد صياغة جملة الطفل بأسلوب رقيق مبينا له انك قد فهمته ، وفي الوقت نفسه تلفظ الكلمة أو العبارة بطريقة سليمة.

كثير منا قد شهد ارتباك الطفل عندما تركز على أخطائه ، وتكون النتيجة عادة أن الطفل قد يلجأ إلى الصمت . يجب ألا تركز على كل خطا لغوى او خطا فى النطق خشية أن يصاب الطفل بالإحباط ولا يحاول نطق كلمات جديدة، ويخاف من التعامل مع اللغة . بالطبع ، فانه أحيانا يكون من الضروري التصحيح للطفل .

اللغة من أجل التواصل .

التحدث إلى الطفل شي هام جداً حتى ولو كان الطفل صغيراً أو حديث الولادة. وأفضل من يقوم بهذا الدور هي الأم . فالطفل الذي يسمع كلمات كثيرة يمكنه تنمية مفرداته بمعدل اكبر . تحدث إلى الطفل الصغير عما تفعله وصف له الأشياء . راقب الطفل وهو يلاحظك وأنت تحدثه وتجسد له أصوات وكلمات . الطفل الصغير سيحاول أن يقلد الأصوات والكلمات التي يقولها بطريقة مضحكة .

لا يتعلم الأطفال الكلام وهم منعزلين عن الآخرين ، هؤلاء الأطفال الذين يحرمون من التفاعل مع الكبار لا تنمو لديهم مهارات التواصل . الأطفال ليسوا فى حاجة لان تحدثهم عن القضايا المعقدة ، يحتاج الطفل لان يكون مع الكبار الذين يعرفهم ويثق بهم لكي يتيحوا له مساحه من الوقت لتوصيل مشاعره وأفكاره بطريقة فعالة . ومما لاشك فيه انه لا يمكن استخدام أي لغة أخرى غير لغة الأم في هذه المرحلة المبكرة من عمر الطفل.

اللغة من اجل التفكير

وعن طريق التحدث عن الأشياء ، يمكننا توضيح أفكارنا وفهم الأشياء والمبادئ بشكل أفضل . تنمية اللغة من اجل التعرف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين؛ فاللغة هي الأداة الاساسية الأولى للتفكير ، ويحتاج الاطفال لاستخدام اللغة بشكل فعال كي يمكنهم المقارنة بين الأشياء . لذا ينبغي أن يسعى المهتمون بشئون الطفل لإدخال الكلمات التي تعبر عن المقارنة فى اللعب اليومي والأنشطة مثل (أكبر من) ،(أثقل من) وذلك سيعطى الاطفال القدرة على التمييز المنطقي .

ويمكن تنمية اللغة والتفكير مبدئيا عندما يستجيب الطفل لكل شيء في البيئة المحيطة به عن طريق استخدام حواسه عندئذ يجب إن يكون قادرا على التحدث عن خبراته وهو متأكد انه سيستمع إليه .

الممارسة والتكرار

Practice and Frequency

ومما يرتبط بالتقليد والمحاكاة ولكن في مساحة أوسع هو الممارسة اللغوية وتكرارها. فهل نتيح الفرصة للطلاب ممارسة اللغة؟

وإذا كان الجواب نعم، فما مقدار الممارسة المتاحة؟ وكيف يتم ذلك؟

وما دور التكرار في هذه الممارسة اللغوية؟ وهل يركز التكرار على السماع أم على إنتاج اللغة؟

يرى أتباع المدرسة السلوكية أن مفتاح اكتساب اللغة الأولى هو الممارسة والتكرار وتكوين الترابطات، لأن ذلك يكون العادات اللغوية في نظرهم. غالباً ما يظن الناس أن الممارسة ترتبط بالتحدث والتعبير فقط. ولكن الممارسة يمكن أن تكون في الفهم والاستيعاب.

تنصح بعض الدراسات الحديثة بالعودة إلى أسلوب الممارسة والتكرار في تعليم اللغة. وقد ساد هذا الأسلوب في النصف الأول من القرن العشرين، ولكن أساليب تدريس اللغة في الوقت الحاضر تركز على اكتساب المعنى والطريقة التفاعلية والتواصل، ولذلك تجعل التكرار أسلوباً ثانوياً في تعليم اللغة.

والسؤال المطروح هنا هل نعود إلى نموذج الممارسة والتكرار أم ننهج نهجاً وسطاً يستخدم نموذج الممارسة والتكرار وفي الوقت نفسه نستخدم نموذج التركيز على المعنى والتفاعل والتواصل؟ وإذا ما تم ذلك فكيف توزع النشاطات التعليمية الصفية بين النموذجين، وما حصة كل منهما من هذه النشاطات؟ وهل يترك الأمر إلى كياسة المعلم وفطنته وحكمته فيختار السلوك المناسب للموقف التعليمي في ضوء عوامل الفئة المستهدفة والعمر والمستوى اللغوي والسلوكي وحالة الفرد والظروف البيئية المتاحة؟

وفي رأينا أن كل معلم يعدّ حالة خاصة وكذلك كل موقف تعليمي يشكل حالة خاصة بما فيه من أفراد وبما فيه من معطيات البيئة التعليمية سواء منها المادية والمعنوية. ولذا فإن المعلم الناجح يختار أسلوب التدريس المناسب للظروف المحيطة بالموقف التعليمي ولا يحصر نفسه بأسلوب معين، أو يستبعد أساليب التدريس الأخرى.

المدخلات اللغوية Input

مما لا شك فيه أن المدخلات اللغوية لها دور حاسم في اكتساب الطفل للغة الأم. وقد كان العرب في الماضي يرسلون أبناءهم إلى البادية لتعلم اللغة العربية عن طريق سماع اللغة الصحيحة والتخاطب بها مع أهل البادية وعن طريق العيش في بيئة لغوية سليمة، والتفاعل مع أهلها والممارسة الفعلية لها في الحياة اليومية، وما تحملها من تفاعلات مع الآخرين. ولكن هذه الأيام لا يتعرض الطفل غالباً إلا للغة والدية وإخوانه في العائلة النووية. فقد تضاءلت العائلة الممتدة التي كان الطفل العربي يعيشها في الماضي حيث تشمل العائلة آنذاك بالإضافة إلى الوالدين والإخوة الأجداد والجدات والأعمام والعمات والأقارب والعشيرة بعامة مما يثري لغة الطفل ويعرضه إلى مواقف لغوية ومدخلات متعددة ومتنوعة. ومما زاد الأمر سوءاً في كثير من الأقطار العربية انشغال الوالدين عن أطفالهم وتوكيل أمرهم إلى الخادمات الأجنبيات مما يؤثر تأثيراً سيئاً من لغة أطفالنا ويحرمهم من سماع اللغة العربية الفصيحة أو الصحيحة نوعاً ما. مما يجعل الطفل يتعرض إلى لغة مكسرة ومشوهة، وإن تعرض إلى لغة سليمة فإن ذلك يتم بطريقة عشوائية غير منظمة. وثمة أمر أخطر من اللغة وهو اكتساب السلوك والثقافة من الخادمة التي قد تحمل قيماً معادية لثقافتنا وحضارتنا.

وقد أكدت الدراسات الميدانية الحديثة أن المدخلات اللغوية التي يتعرض لها الطفل من الوالدين والبيئة المحيطة والأقران لها أهمية كبيرة أكبر مما كان يتوقعها الخبراء؛ فإن هذه المدخلات هي التي تشكل عملية اكتساب اللغة عند الطفل وإن انماط التفاعل بين الطفل والكبار المحيطين به لها أثر كبير على اكتساب المهارات اللغوية وإن البيئة اللغوية المحيطة بالطفل لها الأهمية البالغة في اكتساب اللغة والثقافة والسلوك.

المحادثات الجادة أو الحوار الجاد
Discourse

من المجالات الفرعية للأبحاث اللغوية التي تشغل انتباه عدد متزايد من الباحثين في لغة الأطفال، مجال تحليل المحادثة والنقاش الذي يدور مع الأطفال وبخاصة ونحن نعيش في ظل النظرية البنائية للمعرفة. ومن الواضح أن مساهمة الوالدين في المحادثة والنقاش الذي يدور مع الطفل له أهمية كبيرة إلا أن الطفل أيضاً يجري محادثات مع أقرانه ومع الكبار الآخرين في محيطه، وكل ذلك له تأثيره على لغة الطفل.

لقد ساد الاعتقاد بأن تعرض الطفل منذ صغره للغة الأم كاف لاكتسابها، ولكن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن تعرض الطفل للغة الأم غير كافٍ ، ولابد من وجود تفاعل بين الطفل وبين الآخرين ليكون اكتساب اللغة ناجحاً. فإن الأطفال بحاجة إلى ممارسة اللغة والتحدث بها في سياقات مختلفة. فإن سماع اللغة من المذياع ووسائل الميديا السمعية والبصرية أو سماع محادثة الآخرين، له أثره الطيب في اكتساب اللغة، هذا إذا كان ما يتعرض له الطفل من وسائل الإعلام بلغة الأم منسجماً مع ثقافتنا، أما إذا كان ما يتعرض له الطفل في وسائل الإعلام معاد لثقافتنا وبلغة غير لغتنا فإن آثاره سلبية ومعيقة لاكتساب لغة الأم. وإن ممارسة الطفل للحوار والنقاش في موضوعات مختلفة وسياقات مختلفة مع أشخاص مختلفين في المدرسة وخارجها يثري لغة الطفل ويعزز لغة الأم ويرفع من مستوى اكتسابها، ورغم أن المحادثة عملية معتادة يمارسها الناس يومياً إلا أن وسائل تعليم الطلاب كيفية الاشتراك في المحادثات والمناقشات والحوارات لا تبدو بهذه السهولة.

ويرى بعض الخبراء أن فحص المناقشات والحوار يقوم على دعامتين: الأولى فحص المبادرات الحوارية والثانية الاستجابة لمبادرات الطرف الآخر أو الاستجابة لأسئلته.

وفي مجال التعليم ينبغي مراعاة الجوانب النحوية والصرفية وتركيب الجمل واشتقاق المفردات ومهارات اللغة المختلفة واستخداماتها الواقعية وغيرها من المبادرات والاستجابات.

وينبغي أن يتعلم الطفل كيفية المبادرة كما يتعلم كيفية الاستجابة لمبادرات الآخرين وأسئلتهم. وينبغي النظر للأسئلة باعتبارها طلب معلومات أو فعل أو مساعدة من الشخص، فهي ليست مجرد سؤال فالأقوال التي تطرح في النقاشات لها معان ظاهرية ومعان باطنية مخفية تحتاج إلى من يفهمها، كما لها معان وظيفية أو فنية.

فكيف يتعلم الطلاب أنواع الحوار وآدابه؟

وكيف يدخل الطالب في المحادثات والمناقشات والحوار؟

وكيف يكتشف المعنى المقصود من الكلام؟

وكيف يراعي الحوار مع الطرف الآخر؟

كل هذه الأمور ينبغي مراعاتها عند التخطيط للتدريس، وعند التنفيذ، وعند بناء المناهج وتأليف الكتب المدرسية وإجراء النشاطات الصفية واللاصفية.

العلاقة بين العمر واكتساب اللغة

Age and Acquisition

لقد ازدادت الأبحاث اللغوية في النصف الثاني من القرن العشرين وبخاصة تلك التي تبحث في كيفية اكتساب الطفل اللغة الأم أو لغته الأولى كما أصبح يطلق عليها. ويعود السبب في ذلك إلى محاولة الاستفادة من نتائج البحث في كيفية تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية. فقد لاحظ الجميع أن الأطفال يكتسبون اللغة الأولى بسهولة ويسر وبمستوى جيد، بينما يجدون صعوبة في اكتساب اللغة الثانية. يبدأ اكتساب اللغة الأولى منذ الأشهر الأولى وقيل قبل ذلك أي أن الجنين وهو في بطن أمه يتأثر بلغة الأم والبيئة اللغوية المحيطة به منذ لحظة الولادة وقبلها وقد. ورد في السنة النبوية المطهرة التي حث فيها سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم على الأذان في أذن المولود اليمنى والإقامة في أذنه اليسرى، ليكون أول ما يسمعه ذكر الله من تكبير وتهليل، إن نتائج الأبحاث في اكتساب اللغة الأولى بعد سن الخامسة، يمكن أن تكون ذات فائدة مباشرة لتعليم اللغة الثانية، وعلى أي حال فإن تعليم اللغة الثانية يمكن أن يستفيد من نتائج الأبحاث التي تجري على اللغة الأولى. وقد لخص ستيرن (Stern, 1970) النقاط المستقاة من اكتساب اللغة الأولى لاستخدامها في اكتساب اللغة الثانية على النحو التالي:

١- إن تدريس اللغة يعني ممارستها مراراً وتكراراً.

٢- تعلم اللغة عبارة عن عملية تقليد.

٣- يبدأ تعلم اللغة بممارسة الأصوات ثم الكلمات ثم الجمل.

٤- الاستماع أولاً ثم الفهم ثم الكلام.

٥- الاستماع والتحدث أولاً. أما القراءة والكتابة فتأتي في مراحل متأخرة.

٦- يتعلم الطفل اللغة الأولى دون ترجمة وهكذا ينبغي تعلم اللغة الثانية.

٧- يتعلم الطفل استخدام اللغة ولا يتعلم قواعدها.

وقد اشتقت النقاط السبع السابقة من ملاحظة الأطفال واكتسابهم للغة الأم قبل دخولهم المدرسة. فقد لوحظ أن الأطفال يكررون الكلمات والأصوات مراراً وتكراراً، كما لوحظ أن الطفل مغرم بالتقليد والمحاكاة للكبار، ولوحظ أيضاً أن الطفل يتعلم الصوت ثم الكلمة ثم الجملة. وكذلك لوحظ أن الطفل يستمع أولاً ثم يتكلم ثانياً، أما القراءة والكتابة فتأتي لاحقاً. ومن الملاحظ أيضاً أن الطفل يتعلم لغة الأم دون ترجمة، كما يتعلمها دون تعلم لقواعد اللغة وغير ذلك، إنه يتعلم اللغة كاملة من خلال استعمالها في مواقف حياتية.

يوجد استثناءات ونواقص في العبارات السبع السابقة. بمعنى أنها لا تَصْدُقُ دائماً، وقد تكون صحيحة في موقف ما وغير صحيحة في موقف آخر. وبصفة عامة فإن ما ينطبق على تعليم لغة الأم لا ينطبق بالضرورة على تعليم اللغة الأجنبية.

يرى علماء اللغة المعرفيون وأتباع النظرية البنائية أن معلّمي اللغة الأجنبية يرتكبون أخطاء إذا عمموا ما ينطبق على تعليم لغة الأم على تعليم اللغة الثانية.

الفصل السابع

نظريات اكتساب اللغة الأولى

١- المنحى السلوكي

Behavioral Approach

يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة تشكل جزءاً أساسياً من السلوك الإنساني، وينظر علماء النفس السلوكيون للغة على هذه الأساس. ويحاولون أن يشكلوا نظريات اكتساب اللغة الأولى في إطار سلوكي. فهم يربطون بين الاستجابات اللغوية القابلة للمشاهدة والقياس، وبين الأحداث والوقائع في البيئة المحيطة.

فالعالم السلوكي يعتبر أن السلوك اللغوي الفعال هو نتاج استجابة صحيحة لمثير، فإذا ما عُزِّز السلوك اللغوي الإيجابي فإنه يتحول إلى عادة. ولذلك فإن الأطفال ينتجون الاستجابات اللغوية التي تُعزَّز. ويُعد (سكنر) من أشهر علماء النفس السلوكيين الذين يدعمون هذا المنحى السلوكي لتدريس اللغة.

وقد تعرضت نظرية (سكنر) السلوكية في مجال اللغة إلى انتقادات كثيرة، وكان تشومسكي Chomisky, 1959 من أشد الناقدين لنظرية سكنر، وإنّ معظم علماء اللغة المعاصرين لا يتفقون مع سكنر في مقولته أن السلوك اللغوي يفسر القدرة الكامنة على اكتساب اللغة عند الطفل أو يفسر الطبيعة المجردة للغة أو تكوين المعنى، وقد طرح جنكنز وباليرمز (Jenkins & Palerms, 1964) نظرية سلوكية معدلة لنظرية سكنر وحاولا تفسير السلوك اللغوي للطفل في ضوئها حيث ادخلوا التقليد والمحاكاة كعنصر هام في نظرية العلاقة بين المثير والاستجابة، ولكن هذه النظرية أيضاً فشلت في تفسير الطبيعة

المجردة للغة، كما فشلت في تفسير القدرة الإبداعية اللغوية للطفل، وفي تفسير الطبيعة التفاعلية لاكتساب اللغة.

وهكذا باءت جميع محاولات السلوكيين بالفشل، ولكنها من جهة ثانية برهنت على أن عملية اكتساب اللغة الأولى عند الأطفال لا يمكن تفسيرها وفق الطريقة العلمية التجريبية أو بناءً على السلوك المشاهد القابل للقياس، وبالتالي فتحت المجال أمام الباحثين في علم النفس المعرفي والاجتماعي.

٢- المنحى البنيوي أو الطبيعي
The Nativist Approach

المقصود بالمنحى البنيوي هو أن اكتساب اللغة جزء من البنية الداخلية للطفل، أي إن الطفل يولد ولديه قدرة وراثية تمكنه من إدراك نظام اللغة المحيطة به، وينتج عن ذلك تكوين وبناء نظام لغوي داخلي مستبطن.

لاقت الفرضية البنيوية تأييداً من عدة جهات ومن الباحثين الذين دعموها إرك لاينبرغ (Eric Lennebeg) الذي ادعى بأن القدرات اللغوية مثل قدرات الفهم والتنظيم وغيرها من القدرات تعد من الخصائص الوراثية للطفل. أما تشومسكي فقال بأن القدرات اللغوية تولد مع الطفل في بنيته الداخلية في الدماغ وقد أطلق عليها تشومسكي آلة اكتساب اللغة.

وقد اقترح ماك نيل (Mc Neill) أربع خصائص لغوية بنيوية في الطفل:

١- القدرة على التمييز بين أصوات الكلام والأصوات الأخرى في البيئة المحيطة.
٢- القدرة على تنظيم البيانات اللغوية في أصناف متعددة يمكن تصنيفها فيما بعد.

٣- معرفة أن نوعاً بعينه من الأنظمة اللغوية قابل للتنفيذ وأن الأنواع الأخرى مرفوضة.
٤- القدرة على الاندماج في عملية تقويم للنظام اللغوي النامي لكي ينشئ منه نظاماً مبسطاً ممكناً من بين المدخلات اللغوية المتوفرة.

وتشير الدراسات الحديثة وبخاصة تلك المتعلقة بأبحاث الدماغ إلى خصائص وراثية لغوية تولد مع الطفل. ويحاول الباحثون اكتشاف قواعد عامة لاكتساب اللغة الأولى غير متعلقة باللغة التي تتكلمها الأم أو البيئة المحيطة. ويثير الباحثون تساؤلات مثل صياغة الأسئلة، والنقاش، وتنظيم الكلمات، وبعض القواعد النحوية واللغوية.

وقد دلت الدراسات على أن لغة الطفل في أي وقت من عمره تعد نظاماً مشروعاً وصحيحاً بالنسبة له، فالنظام اللغوي في لحظة ما يُعدُّ فرضية مقبولة عند الطفل في ضوء المدخلات التي يستلمها، ثم يجرب الفرضية من خلال الكلام والفهم والاستيعاب، وكلما تطورت لغة الطفل وارتقت يعيد الطفل النظر في فرضياته اللغوية فيعدلها ويعيد تشكيلها وقد يحذفها وهكذا دواليك.

لقد حاول أتباع هذا المنحى إيجاد قواعد عامة لاكتساب اللغة الأولى. وقد أطلقوا على القواعد الأولية للغة الطفل القواعد المركزية أو المحورية (Pivot Grammers) فقد لاحظوا أن الطفل لا يصنف جميع المفردات في صنف واحد، بل يصنف بعض الكلمات على أنها محور أو مركز، ويصنف غيرها على أنها كلمات مفتوحة أو غير مركزية. لذلك نجد أن الجملة بالنسبة للطفل تتكون من كلمة مركزية أو محورية يضاف إليها كلمة عادية أوغير مركزية. ولذلك وصفوا القاعدة الأولى للغة الطفل هكذا:

الجملة ← كلمة مركزية + كلمية عادية (غير مركزية)

وقد أشارت البيانات التي جمعت لكلام الطفل إلى عدة قواعد من هذا النوع.

٣- التحديات للمنحى البنيوي الوراثي

Challenges to nativist Approach

ظهرت في السنوات الأخيرة تحديات للقواعد التوليدية للنموذج الذي طرحه تشومسكي ومن تبعه، حيث إن النموذج التوليدي الذي طرحه أتباع المدرسة البنيوية يستند إلى افتراض ضمني يعني أن الترابطات التي تحصل في الدماغ في القواعد التوليدية هي ترابطات خطية مسلسلة، تقوم على إيجاد ترابط بين زوجين من العصبونات (Neurons) فكل عصبون يرتبط للعصبونات التي تليه في سلسلة خطية.

وقد طرحت عدة أنواع من الترابطات في ضوء أبحاث الدماغ الجديدة وفي ضوء الأبحاث اللغوية في لغة الطفل منها عمليات التوزيع المتوازية (PDP) التي تعني أن الإنسان لا يرتبط بالكلمة فقط، أي بلفظها فقط، بل يرتبط بالمعنى والسياق التي ترد فيه إضافة إلى اللفظ. إذن لابد من وجود ارتباطات موازية للعصوبنات في الدماغ.

وهناك طرح آخر مرتبط بالطرح السابق يسمى الطرح الارتباطي (connectionism) ويقوم هذا الطرح على أن كل عصبون من عصبونات الدماغ التي يبلغ عددها (١٠٠) مليار يمكن أن يكوِّن ارتباطات مع عدد كبير من العصبونات يصل عددها إلى (١٠٠٠٠) عصبون في الوقت الواحد. وكلما زادت الترابطات العصبونية زاد التعلم (الحارثي، ٢٠٠٢). وبناء عليه كلما أتحنا الفرصة للطفل لتكوين ترابطات لغوية بين الكلمة وبين وظائف اللغة في الحياة، وبين تصريف الكلمة واشتقاقاتها؛ فإن تعلم اللغة يقوى ويزداد عند الأطفال. (N. Ellis, 2003, p88)

ولذلك نجد أن الطرق الحديثة لتدريس اللغة تركز على وظائف اللغة في الحياة لأن ذلك من شأنه أن ينمي التفكير ويعمق فهم اللغة ويثري الطلاقة اللغوية.

وقد تطور الطرح الارتباطي إلى طرح جديد يسمى النشوئية (Emergentism) بادر به الباحث أغريدي OGrady في بداية القرن الحادي والعشرين بناءً على أن لغة الطفل تبدأ بعملية بسيطة ولكنها تتعرض أو تنشأ في محيط معقد من الارتباطات التي تتفاعل مع الطفل مكونة عدداً هائلاً من الترابطات بين خلايا التفكير في الدماغ، ويمكن أن يشكل طرح النشوئية بداية لنظرية جديدة في اكتساب اللغة الأولى (Schummann etal. 2004). وينتظر أن تسهم الأبحاث الجارية في علم الدماغ والأعصاب والترابطات بين العصبونات في تفسير كثير من قضايا اكتساب اللغة.

وقد استخلص بروان من الطروحات السابقة ومن المنحى البنيوي بعض النقاط الهامة نوجزها فيما يلي:

١- التحرر من القيود التي تفرضها الطريقة العلمية في البحث في لغة الطفل لكي نتمكن من اكتشاف ما لا يمكن رؤيته أو مشاهدته، ولكي نتفحص التركيبات اللغوية المجردة التي تتطور في الطفل.

٢- إنشاء عدد من الخصائص الكامنة في القواعد العالمية للغة التي تمكننا من إدراك أفضل طريقة لاكتساب اللغة الأولى وكذلك لإدراك طبيعة اللغات الإنسانية بصفة عامة.

٣- الوصف المنهجي لجميع قدرات الطفل اللغوية
(Brown, 2007, P.32)

٤- المنحى الوظيفي

Functional Approach

اتجهت الأبحاث اللغوية الحديثة تحت تأثير النظرية البنائية إلى البحث في روح اللغة وفي الوقت نفسه لم تبتعد كثيراً عن النظرية التوليدية المعرفية، وقد تبلور اتجاهان رئيسان في الأبحاث:

١- بدأ الباحثون في النظر إلى اللغة باعتبارها مظهراً للقدرات المعرفية والعاطفية في تفاعلها مع البيئة المحيطة والآخرين.

٢- لقد كانت القوانين التوليدية التي اقترحت في الإطار البنيوي مجردة ورسمية وواضحة ومنطقية، ولكنها تعاملت مع أشكال اللغة فقط ولم تتعامل مع مستوياتها الأعمق التي تتمثل في عمليات اللغة وفي المستويات الوظيفية للغة ؛ أي مستويات المعاني العميقة التي تنشأ عن التفاعل الاجتماعي.

المعرفة والتطور اللغوي
Cognition and Language Development

قدمت لوس بلوم (Lois Bloom, 1971) نقداً للقواعد المركزية التي طرحها أتباع النظرية البنيوية، فقد استنتجت بلوم من تفحص البيانات أن الأطفال يتعلمون التراكيب الضمنية للغة وليس التنظيم السطحي للمفردات فقط. وقد فتحت طروحات بلوم إضافة إلى طروحات بياجيه وغيره باباً جديداً للبحث في لغة الطفل يركز على العلاقة بين التطور المعرفي للطفل وبين اكتسابه للغة الأولى.

التطور المعرفي شرط مسبق للتطور اللغوي:

لقد أشار دان سلوبن (Dan Slobin, 1986, 1997) إلى أن تعلم المعنى في أي لغة يعتمد على التطور المعرفي للمتعلم، وأن تتابعات التطور المعرفي تتحدد بتعقيدات المعنى أكثر من تعقيدات التراكيب اللغوية؛ إن هذا الكلام يعني أن التطوير المعرفي شرط مسبق للتطور اللغوي؛ أي إننا إذا أردنا أن نحسن من تعليم اللغة ونطور تعلمها ونسرع عملية التعلم فما علينا إلا أن نُرَقِّي قدرة الطفل على الفهم والاستيعاب ونثري حصيلته المعرفية ونوسع مداركه ونزوده بالمعلومات والمعارف الجديدة ونفسح له المجال لكي يتعامل معها لغوياً، ومن المعلوم بالضرورة أن هذا الأمر، أي تزويد الطفل بالمعلومات، لا يمكن أن يتم في مرحلة الطفولة المبكرة إلا بلغة الأم لأنها اللغة الوحيدة التي يفهمها الطفل. وإن إقحام أي لغة أجنبية أخرى في حياة الطفل في هذه المرحلة لا يضر بتعلم لغة الأم فحسب بل يعيق تعلم اللغة الأجنبية أيضا ؛ لأنه يحد من تطوره المعرفي الذي يعد شرطا مسبقا للتطور اللغويً.

أهمية إدراك المعنى في تنمية المهارات اللغوية :

إن هذه القضية هامة في تعلم اللغات بصفة عامة وقلما يتوقف عندها المعنيون بعملية التربية والتعليم سواء كانوا من أولياء أمور الأطفال أو من التربويين. لأنهم في الغالب مأخذون برؤية أطفالهم يقرأون ويكتبون باللغة الإنجليزية. وتغيب عنهم المهارات الأساسية الكامنة وراء مهارة القراءة والكتابة، وهي المهارات التي تصنع القارئ الماهر، والكاتب المتميز المبدع، وتغيب عنهم أهمية الثروة المعرفية للطفل، لأن وجود ثروة معرفية وكمية من المعلومات لدى الطفل يساعد في تطوير لغته. فإذا لم يكن لدى الطفل معلومات، فكيف تنمي مهارة التعبير والتحدث، فالطفل يعبر عما لديه من معلومات، فإن لم يكن لديه معلومات أو معرفة أو فكرة؛ فَعَمَّ ماذا يعبر؟ وهكذا قل بالنسبة لمهارة الاستماع التي تنمو نتيجة للاستجابات التي يتلقاها على شكل رد فعل لمهارة التعبير. فالطفل لا يمكن أن يتقن مهارة الاستماع إلا إذا أدرك المعنى واستوعبه، وإدراك المعنى واستيعابه شرط لمهارة التحدث والتعبير التي هي أساس مهارات تبادل المعرفة والتواصل اللغوي والاجتماعي. وهذه المهارات هي المهارات الأساسية التي تستند إليها مهارات القراءة الحاذقة والكتابة الناجحة. وجميع هذه المهارات اللغوية لا يمكن تعلمها على أصول سليمة دون تعلم مهارات التفكير وتنميتها باستمرار، الأمر الذي لا يتم في مرحلة الطفولة إلا بلغة الأم. وفي ضوء هذا الفهم فإن حرمان الطفل منالتعلم بلغة الأم يعني حرمانه من تنمية قدراته العقلية والتفكيرية التي هي أساس العمليات اللغوية التي تقع في مستوى الكفاية اللغوية. ومن المعلوم أن الأداء اللغوي ناتج عن الكفاية اللغوية. وهكذا نجد أن عدم التعلم بلغة الأم في مرحلة الطفولة المبكرة يضعف الأداء اللغوي لديه؛ وبعبارة أخرى يضعف مهاراته اللغوية كلها سواء كانت بلغة الأم أم باللغة الأجنبية.

إن هذه القضية متصلة اتصالاً وثيقة بعمليات اللغة التي عبرنا عنها في كتاباتنا السابقة، وهي الجانب المغيب أو المهمل في أساليب تدريس اللغة العربية كما هو الشأن في تدريس وظائف اللغة وطرق اكتشافها. وهو جانب من قصور مؤسسات إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم. وترتبط عمليات اللغة ارتباطاً وثيقاً بمهارات التفكير، وإن تنمية مهارات التفكير شرط لتنمية عمليات اللغة.

ويمكن القول بثقة عالية أن التطور اللغوي للطفل يعتمد ويبني على التطور المعرفي وأن التطور المعرفي يعتمد على التطور في إدراك المعنى واستيعابه. وبناء عليه فإن إقحام الطلاب في تعقيدات التراكيب اللغوية قبل حصول التطور المعرفي لن يساعد في تعلم اللغة.

وقد تبلور اتجاهان متميزان في التطور اللغوي يرتبط أحدهما بالوظيفة والآخر بالشكل.

١- يقاس التطور على المستوى الوظيفي بمقدار نمو القدرات الإدراكية والتواصلية التي تعمل بالتعاون والتشارك مع العناوين الرئيسية للمعرفة. وهذه القدرات الإدراكية لا يمكن تنميتها في الطفولة المبكرة إلا بلغة الأم.

٢- أما على المستوى الشكلي فإن التطور اللغوي يقاس بمقدار نمو القدرات في معالجة المعلومات والطريقة التي ينظر بها الفرد للعالم التي تعمل بالتشارك مع الخلاصات الرئيسية الموروثة لقواعد اللغة.

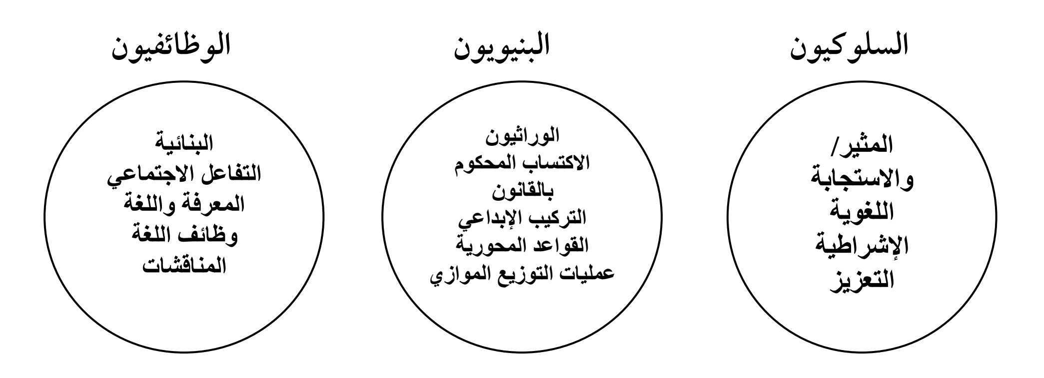
وقد لاحظ بلوم (Bloom, 1976, p37) أن تفسير التطور اللغوي عند الطفل يعتمد على تفسير الأساسات المعرفية للغة. إن ما يعرفه الطفل هو الذي يقرر ما الذي سيتعلمه الطفل في التحدث أو فهم الرسائل. وهكذا تلاحظ أن الباحثين اللغويين بدأوا يتعاملون مع اكتساب الطفل لوظائف اللغة ومع علاقة أشكال اللغة مع هذه الوظائف.

التفاعل الاجتماعي وعلاقته بتطور اللغة
Social Interaction & Language Development

لقد بدأ الاهتمام الواسع للباحثين اللغويين بوظائف اللغة في السنوات الأخيرة بحيث تمدد وراء الفكر المعرفي والذاكرة التركيبية للغة؛ فقد أصبح بعض الباحثين يركزون على التفاعل بين مستوى اكتساب الطفل للغة وبين معرفته بطريقة عمل الأنظمة الاجتماعية في السلوك الإنساني، وكيفية استخدام اللغة في ذلك. وبعبارة أخرى إن تعريف الطفل بكيفية التعامل الاجتماعي، ومعرفة العادات والتقاليد، والقيم الاجتماعية، والسلوك الإنساني السوي من العوامل التي تسهم في ترقية تعلم اللغة. إن هذا الأمر يستدعي وضع الطفل في مواقف تعليمية يضطر فيها لاستخدام اللغة وتوظيفها في السلوك الاجتماعي. بينما ركز باحثون آخرون على الجوانب الصعبة في الأبحاث اللغوية مثل وظيفة اللغة في المناظرات أو المناقشات. وحيث إن اللغة تستخدم في التواصل الاجتماعي التفاعلي؛ لذا من المناسب أن يدرس الباحث الوظائف الاتصالية للغة، مثل: ماذا يعرف الأطفال؟ وماذا يتعلمون عن التحدث مع الآخرين؟ ماذا يعرفون عن العلاقات التي تربط الجمل بعضها مع بعض؟ وكيف يستخدمون هذه المعرفة اللغوية في أمور الحياة الواقعية. وهو الأمر الذي نفتقر إليه في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، مع أن هذا الأمر واضح جداً ومطبق في كتب وطرق تدريس اللغة الإنجليزية. هذه الوظائف الاتصالية النفعية التي تقدمها اللغة هي قلب اللغة وجوهرها.(Clask, 2003, Grady, 2005)

وخلاصة القول إنه لا توجد نظرية موحدة تفسر اكتساب الأطفال للغة الأولى. ولكن الأبحاث الميدانية قدمت بعض الدلائل على وجود إرهاصات قوية تجاه تحقيق هذه الغاية.

ويبـين الشـكل (٧-١) النقـاط الرئيسـية لأهـم الأفكـار المطروحـة في النظريـات المختلفـة لاكتساب اللغة الأولى للطفل. (Brown, 2007, p35)



شكل (٧-١) نظريات اكتساب اللغة الأولى

الاعتبارات المعرفية

Cognitive Considerations

نظرية بياجيه Piaget

يتطور الإنسان تطوراً سريعاً في الست عشرة سنة الأولى من عمره، ثم يتناقص هذا التطور سريعاً بعد ذلك، هناك بعض الخصائص الإدراكية ذات تطور تدريجي وبعضها الآخر يتغير بسرعة أكبر في مراحل معينة من العمر، وقد قسم بياجيه مراحل التطور إلى المراحل التالية:

- المرحلة الحسية تمتد من الولادة حتى السنة الثانية من العمر.
- مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية وتمتد من السنة الثانية حتى السابعة.
- مرحلة العمليات الإجرائية وتمتد من سن ٧-١٦ سنة وتنقسم إلى مرحلتين فرعيتين.
- مرحلة العمليات الإجرائية المادية وتمتد من سن ٧-١١ سنة.
- مرحلة العمليات الإجرائية المجردة وتمتد من سن ١١-١٦ سنة.

حسب نظرية بياجيه فإن الفترة الحرجة المناسبة لتعليم اللغة الأجنبية هي مرحلة العمليات المجردة أو المعنوية وهي الفترة التي تبدأ من سن ١١ إلى ١٦ سنة. يستطيع الفرد في هذه المرحلة أن يفهم العمليات المجردة ويستوعبها. وتأتي هذه المرحلة بعد مرحلة العمليات المحسوسة أو المادية. ورغم أن الربط بين استيعاب مهارات اللغة ووظائفها وتراكيبها يرتبط ارتباطاً منطقياً بقدرة الطفل على فهم العمليات المجردة أو المعنوية، فإن بعض الباحثين اعترضوا على هذا الربط لعدم اعتماده على شواهد تجريبية، ومنهم سنجلتون وريان.

إلا أن باحثين آخرين أيدوا الربط بين مرحلة العمليات المجردة وبين القدرة على تعلم اللغة الأجنبية ومنهم أوزوبل (Ausuble) الذي يرى أن تعلم اللغة الثانية (اللغة الأجنبية)

يمكن أن يستفيد من قدرة البالغين على التفكير الاستنباطي وقدرتهم على التفسير وفهم القواعد اللغوية المجردة. وإن هذا القدرات غير موجودة عند الأطفال.

يرى بعض المختصين أن الطفل بصفة عامة يتعلم اللغة دون وعي، وبناءً على هذا الافتراض فإن الطفل يمكن أن يتعلم اللغة الأجنبية دون أن يدرك ما تحمله من عقائد واتجاهات وعادات وقيم وأخلاق، وهذا قول مردود لأن القيم والاتجاهات والعادات تدخل إلى العقل الباطن دون وعي من الطفل ومن ثم نتحكم في سلوكه مستقبلاً دون وعي منه أيضاً. وهذا يطرح تساؤلاً كبيراً حول إمكانية حدوث نوع من المحو الثقافي أو الاستلاب الثقافي الذي يشكل خطراً كبيراً على الأطفال ومن ثم على قيم الأمة وعقائدها وأخلاقها وهويتها الثقافية بصفة عامة، أما التساؤل الثاني الذي يطرحه هذا الافتراض هو: هل يشكل وعي الإنسان البالغ وقدرته على الفهم والاستيعاب والتفكير عقبة في سبيل تعلم اللغة الأجنبية؟

فمن الناحية المنطقية فإن ارتفاع نسبة الذكاء وازدياد القدرة العقلية ينبغي أن تسهل تعلم العمليات اللغوية المعقدة. وهذا ما تؤكده الانطباعات الشخصية والتجارب الفردية. فلقد أظهرت حالات كثيرة أن كثيراً من البالغين يتعلمون اللغة الأجنبية بنجاح وسرعة وإتقان أكثر من الأطفال. رغم أن هناك عوامل أخرى متدخلة قد تؤثر في المقولة السابقة تأثيراً سلبياً. وقد وجد أن مثل هذه العوامل ليست عوامل معرفية بل هي عوامل تقع في المجال الانفعالي أو المجال النفس حركي.

يرى بياجيه أن التطور في المجال المعرفي. عبارة عن عملية يتم فيها التحرك من حالة عدم التوازن إلى حالة التوازن. وبعبارة أخرى فإن حالة الشك (عدم التوازن) التي يمر بها الفرد تحركه نحو التعلم حتى يصل إلى حالة اتخاذ القرار أو حالة التأكد من المعرفة (التوازن) ثم

يستمر في الرقي المعرفي عن طريق التحرك من الشك إلى اليقين. وهذه عملية مستمرة حتى يكتمل نمو العمليات المجردة بعد اكتمال سن البلوغ حوالي سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. وتعتبر حالة عدم التوازن علامات فارقة على جميع عمليات النمو الإدراكي المعرفي. وفي ضوء هذا الطرح فإن حالة عدم التوازن يمكن أن تزود الفرد بدافعية هامة في تعلم اللغة الأجنبية في مرحلة البلوغ. وبناء عليه فإن الفترة الحرجة المناسبة لتعليم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) هي من سن ١١-١٦ سنة حيث يكون الفرد في هذه المرحلة العمرية جاهزاً لاكتساب المعرفة اللغوية اللازمة للوصول إلى حالة التوازن المعرفي عند اكتمال سن البلوغ في السنة الخامسة عشرة أو السادسة عشرة.

نظرية أوزوبل Ausubel

ومن الجدير ذكره هنا نظرية أوزوبل فيما يتعلق بالمجال المعرفي وهو تمييزه بين التعلم الأصم Rote Learningوالتعلم ذو المعنى Meaningful Learning يرى أوزوبل أن الناس لا يحتاجون التعلم الأصم أو التعلم الآلي أو تعلم الأصم أي التعلم دون إدراك المعنى. الناس يحتاجون إلى التعلم ذي المعنى وإلى ربط التعلم الجديد بما هو موجود في البنية المعرفية للفرد أي ربط التعلم الجديد بالتعليم القديم. ولذا يرفض أوزوبل مقولة أن سن الطفولة هو السن المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية لأن الأطفال في هذه المرحلة ماهرون في التعلم الأصم أو التعلم الآلي والتقليد والمحاكاة دون فهم لما يتعلمونه. ويرى أن الأطفال يفهمون ما يمارسونه ويعملونه وما يقلدونه وأن أفعال الأطفال هادفة وذات معنى. وحيث إن الكبار أقدر على الفهم والاستيعاب من الأطفال فإن تعلمهم سيكون ذا معنى أكثر من تعلم

الأطفال. ولذلك يرى أوزويل أن تعلم اللغة الأجنبية سيكون أفضل إذا ما تم عند اكتمال سن البلوغ، لأن الطفل يصبح جاهزاً لاكتساب المعرفة المحددة، وتزداد قدرته على التفكير المجرد، الأمر الذي يمكنه من فهم قواعد اللغة المجردة وقوانينها.

اعتبارات المجال العاطفي أو الانفعالي:

إن العاطفة تقع في مركز جميع الأفكار والاعتقادات والأفعال التي يقوم بها الإنسان. ومهما تأملنا في السلوك الإنساني نجد أن العاطفة هي القوة الدافعة المحركة للسلوك. فليس غريباً أن يقال إن الإنسان مخلوق عاطفي ولذلك يبدو منطقياً أن ننظر إلى المجال العاطفي لنبحث عن حلول للمشكلات التي تواجه تعلم اللغة الأولى واللغة الثانية والفروق بينهما. وإن تقوية العاطفة اللغوية تجاه لغة الأم في مرحلة الطفولة المبكرة أم ضروري لأنه يشكل دافعا قويا على تعلم اللغة واكتسابها.وإن عدم الاهتمام بلغة الأم يبعث للطفل رسائل ضمنية مفادها أنها غير مهمة ؛ فيقل احترامه لها وينظر لها نظرة دونية.

ويحاول الباحثون في دراستهم للمجال الانفعالي أن يجدوا جواباً للأسئلة العميقة المتعلقة باكتساب اللغة الأولى والثانية. فيبحثون في جوانب السلوك الإنساني المختلفة عسى أن يجدوا تفسيرا لأسرار اكتساب اللغة. فالمجال الانفعالي مجال واسع يتضمن عدة عوامل مثل التعاطف، واحترام الذات، والتقليد، والتسامح، والقلق، والاتجاهات، والخجل، والحياء، والصداقة،....الخ. فإذا نشأ الطفل في بيئة تعليمية لا تحترم لغته فإنه يفقد العطفة نحوها والغيرة عليها وبالتالي تضعف الرغبة في تعلمها.

وإذا استعرضنا الحالة التي يمر بها الطفل منذ الولادة حتى البلوغ نجد أن (الأنا) تؤدي دوراً هاماً في عملية التطور الإنساني. وتكون الأنا أعظم ما يمكن عند الطفل الصغير، لدرجة أنه

يرى أن العالم يدور حوله وأن ما يحدث فيه من وقائع تؤثر فيه بل هو المقصود منها أصلاً. فهو لا يرى انفصالاً بينه وبين العالم المحيط به. فإذا أمسك بدمية أو شيء ما فإن ذلك الشيء غير قابل للانفصال عنه ما دام في يديه. فإذا سقط ذلك الشيء منه أو غاب عن بصره، فإنه قد انعدم أو لم يعد موجوداً في العالم بالنسبة له. ولكن مع مرور الزمن يكبر الطفل ويزداد تعرفه على نفسه وعلى من حوله، فيزداد وعيه بنفسه فيسعى إلى تعريف نفسه وتحديد هويته إن صح التعبير. فعندما يصل إلى مرحلة ما قبل البلوغ يصبح الطفل حساساً جداً لنفسه باعتباره كائناً منفصلاً عن محيطه وله كيانه الخاص وحدوده المختلفة عن الآخرين، ولكن يشعر بعدم الأمان والحاجة إلى الجماعة والدعم من الآخرين، وهكذا تتطور عنده حالة من العوائق حول هويته أو ذاته فيحدث عنده شيء من الخجل أو الحياء من الوضع الذي هو فيه ويخاف من الكشف عن حالة الشك التي تعتريه.

وعندما يدخل في مرحلة المراهقة تزداد عنده هذه العوائق نتيجة لحالة الخوف والقلق الذي يساوره على أثر التغيرات الجسمية والمعرفية والعاطفية السريعة التي يمر بها. ولذلك تتأثر حالة (الأنا) أو الاعتزاز بالنفس بالنسبة له ليس فقط بكيفية فهمه لنفسه ولكن أيضاً بكيفية وصوله إلى ما وراء نفسه أو بمعنى أخر بكيفية تواصله وتفاهمه مع الآخرين من الناحية الاجتماعية وكيفية الوصول إلى حالة التوازن العاطفي والانفعالي التي ينبغي أن يصل إليها الإنسان البالغ العاقل.

الاعتزاز باللغة (الأنا اللغوية) Language Ego

أشار الكسندر غويرا (Guiora) في غضون بحثه عن العوامل المتغيرة التي تؤثر في شخصية الفرد إلى ما أطلق عليه اسم (الأنا اللغوية) أو الاعتزاز باللغة (Language Ego) واعتبر أن هذا العامل من العوامل الأساسية الذي يشكل الهوية الثقافية للفرد وبالتالي يسهم في تكوين شخصية الفرد وقد تابع غويرا في هذا الفهم كلٌّ من دورنيا، وإهرمان (Dornyei, 2005; Ehrman, 1993) تتضمن الأنا اللغوية بالنسبة للشخص الذي يتكلم بلغة الأم التفاعل بينه وبين لغته الأولى فقط. وتتكون في هذه الحالة علاقة تفاعلية تبادلية بين الهوية الثقافية للفرد وبين لغته الأولى. وتتضمن هذه العلاقة التبادلية عملية تواصل مستمرة، وتتكون عملية التواصل هذه من الرسائل الواردة إلى الشخص عبر اللغة وردود فعل الشخص على هذه الرسائل أو الرسائل التي يبادر بها الشخص ويتلقى ردوداً عليها من اللغة بما تحتويه من ثقافة وخبرات متراكمة. وهكذا تتأكد الهوية الثقافية للشخص أو تتشكل أو يعاد تشكيلها عبر العملية التبادلية التفاعلية بين الشخص ولغته ومحيطه الاجتماعي. وإذا ما تعرض لدراسة لغة أجنبية بعد سن البلوغ وبعد تكون هويته الثقافية؛ فإنه يصعب على اللغة الأجنبية إعادة تشكيل الهوية الذاتية للفرد. أي الأنا اللغوية في هذه الحالة تشكل حماية لهويته الثقافية.

أما في حالة الطفل فإن هويته الثقافية الذاتية لم تتشكل بعد ولم تثبت على نمط ثابت فهي مرنة وقابلة للتشكيل وإعادة التشكيل ما دام الطفل دون سن البلوغ. ولذا فإن تعرضه لثقافة أجنبية من خلال دراسته للغة أجنبية يشكل تهديداً لاتجاهات الطفل وموقفه من لغته الأصلية واعتزازه بها ونظرته إلى ثقافته وأمته.

ولكن عند مرحلة البلوغ تتطور لديه آليات دفاعية عاطفية واجتماعية وإدراكية تحاول حماية (الأنا) اللغوية أو الاعتزاز بلغته الأصلية. وهكذا تتعلق الأنا اللغوية بالأمان الذي توفره لغة الأم لحماية الهوية الثقافية الذاتية الهشه للطفل الذي يخطو للمرة الأولى في مرحلة البلوغ. فالأنا اللغوية التي تشكل جزءاً من مكونات الهوية الذاتية للبالغ اليافع أصبحت مهددة نتيجة تصادمها مع ثقافة اللغة الثانية. لكن الأطفال لا يشعرون بهذا التهديد لأنهم لا يدركون مكونات اللغة وأنماطها وما يترتب عليها.

وليس من العجيب إذن القول بأن اكتساب (أنا لغوية) جديدة يحمل الفرد مسؤولية كبيرة ليست لليافعين فحسب، بل حتى للبالغين الكبار الذين تكونت لديهم الأنا اللغوية براحة وسهولة وأمن في سياق هويتهم الثقافية الأصيلة التي تمتلك آليات الدفاع والممانعة التي تحمي الأنا اللغوية والهوية الثقافية الأصيلة، لذا فإن تعلم لغة ثانية يعني القيام بقفزة كبيرة وتحمل مسئولية ليست سهلة، وإن هذه المهمة تنجح في حالة واحدة فقط وهي عندما يمتلك الشخص الأنا اللغوية القوية الضرورية لتخطي جميع العوائق. ولذلك ينصح الخبراء بأن يتم تعلم اللغة الأجنبية بعد سن البلوغ،أي بعد تكون الأنا اللغوية للغة الأم؛ لأنها تشكل حماية للفرد من الصدمة الثقافية.

فالمتعلم الناجح للغة الثانية هو الشخص القادر على تجاوز الفجوة الانفعالية أو الفجوة العاطفية دون أن تحصل لديه الصدمة الثقافية. بمعنى أنه يستطيع حماية هويته الثقافية الذاتية رغم تمكنه من دراسة اللغة الأجنبية.

الاتجاهات:

ما أثر الاتجاهات نحو اللغة أو أهل اللغة على تعلم اللغة؟ يفيد الأدب التربوي وكذلك المشاهدات المباشرة أن الاتجاهات السلبية نحو أهل اللغة لها أثر سلبي على تعلم تلك اللغة وفي حالة الأطفال الصغار الذين لم يتطوروا إدراكياً ومعرفياً ليكونوا اتجاهات محددة نحو الاختلافات العرقية والثقافية والشعوب المختلفة واللغات المختلفة فإن تأثير الاتجاهات على تعلم اللغة الأجنبية أقل من تأثيرها على الكبار.

وقد بينت الدراسات أن الاتجاهات السلبية نحو اللغة الثانية أو نحو أهل تلك اللغة تؤثر سلبياً في تعلم تلك اللغة. أعتقد أن هذه النتيجة قد تكون صادقة في الدول الغربية أو الدول التي أجريت فيها تلك الدراسات. أما في البلاد العربية والإسلامية فهذا الأمر غير وارد لأن الدين الإسلامي لا يقف حاجزاً دون تعلم اللغة الأجنبية بل يحث عليه؛ ففي الحديث الشريف (من تعلم لغة قوم سلم من شرهم).

ضغط الأقران:

إن لضغط الأقران تأثيراً على الشخص في تعلم اللغة الثانية. ومن الواضح أن ضغط الأقـران في حالة الأطفال أكثر تأثيراً منه في حالة الكبار.

فالطفل حساس أكثر من الإنسان البالغ نحو الجماعة أو الشلة التي ينتمي إليها ويرغب الطفل أن يكون مثل سائر الأطفال فإذا كان هناك اتجاهات سـلبية نحـو اللغـة أو نحـو أهلهـا فـإن تعلمها سيتأثر سلبياً في حالة الأطفال بدرجة كبيرة.

أما في حالة الكبار فإنهم أقل حساسية وأكثر تسامحاً في هذا الموضوع وإن تأثير ضغط الأقـران عليهم سيكون أقل من الأطفال بكثير. ويساعد هذا الأمر في سرعة تعلم اللغة الثانية للكبار.

الفصل الثامن
التدريس بلغة الأم وعلاقته بمهارات الحياة

هل هناك علاقة بين التعليم بلغة الأم واكتساب الطفل مهارات الحياة؟. يرى الخبراء أن هناك علاقة وثيقة بين تعلم لغة الأم والتعليم بها؛ أي تدريس المواد الأخرى بها، وبين تعلم مهارات الحياة في مرحلة الروضة أو مرحلة ما قبل الصف الأول الابتدائي. ولكي نستطيع الإجابة عن هذا السؤال ينبغي أن نفهم أولاً ما المقصود بمهارات الحياة؟

ما هي "مهارات الحياة؟" :

ما مفهومك لهذه العبارة؟ ما رأيك فيما يجب فعله حتى نتأكد من أن مدارسنا تساعد أطفالنا على اكتساب مهارات الحياة ؟ إن تأسيس مهارات الحياة منذ الطفولة المبكرة يساعد الأطفال على أن يعيشوا حياتهم بمفهوم إيجابي نحو المستقبل. فما هي مهارات الحياة التي يحتاج إليها أطفالنا؟

تعريفنا لمهارات الحياة:

يعتقد كثير من التربويين أن "مهارات الحياة" اللازمة لأطفال المستقبل هي تلك التي توفر لهم المقدرة على عيش حياة سعيدة ممتلئة بالأحلام والأهداف مع الإرادة القوية لمواجهة التحديات والاستمرار في التعاطي مع كل ما هو جديد بنشاط وحماس للوصول إلى تلك النهاية. فإن صفات مثل "المقدرة الأكاديمية الأساسية العليا" ، و"الإحساس بتحقيق الذات" وهو الشعور الذي تحسه عندما تتعرف على إنجازك وتستمتع بما قمت بإنجازه و"المقدرة على التعلم بصورة مستقلة" ، كل ذلك يعتبر من مهارات الحياة الضرورية .

يجرب الأطفال الإحساس بالإنجاز مرات عديدة وذلك عندما يشعرون بالرضا عند قولهم " فعلتها "أي عندما يستطيعون التعبير عما قاموا به. في مثل هذه المناسبات فإن مظهرهم وعيونهم المتلألئة ووجوههم الفرِحة تبين مدى إحساسهم بالإنجاز والرضا ، تجربة الأطفال اليومية بمعرفتهم أنهم أنجزوا بعض الأعمال، وعندما يستطيعون شرح ما أنجزوه والتعبير عن ذلك بلغة الأم تؤدي بهم إلى الثقة بالنفس وإلى الثقة بقدراتهم ويبدؤون بالاعتقاد بأنهم يستطيعون فعل الأشياء إذا قاموا بتجربتها والتعبير عنها بلغتهم الأصلية، وأحسوا أنهم عبروا عما يجول بخواطرهم، وأن الآخرين وبخاصة الكبار فهموا ما قاله الأطفال، عندها يشعر الطفل بالاعتزاز بإنجازه وتنمو ثقته بنفسه..

حرمان الطفل من التعلم بلغة الأم جريمة تربوية :

الثقة بالنفس تعني الإيمان بمقدرات الشخص، وهذا يأتي عن طريق محاولة إثبات الذات أمام الشخص نفسه وأمام الآخرين، وتأتي أيضاً من خلال عملية الفعل والتعبير عن الفعل، يستطيع الأطفال أثناء الدراسة أن ينموا الإحساس بإثبات الذات ويبدؤون بإظهار شعور إيجابي تجاه أنفسهم . ومن ناحية أخرى عندما يعجز الطلاب عن التعبير عما يجول في خواطرهم ويبدأ بعبارة "لا أستطيع أن أفعل ذلك" لن يكونوا قادرين على تنمية روح التحدي ولا يستطيعون إنجاز الكثير. تحدث هذه الحالة عند الأطفال الذين يدرسون في المدارس الأجنبية التي تسمى المدارس العالمية، حيث يتم تدريس العلوم والرياضيات وغيرها باللغة الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية). إن هذا الوضع يحرم الطلاب من الإبداع والمبادرة والتعبير الحر عن الذات ويكبت كثيراً من مشاعرهم، وتبقى حبيسة في أنفسهم لأنهم لا يستطيعون التعبير عنها باللغة الأجنبية بعد. إن الأطفال يستطيعون فقط مواجهة

التحديات عندما يعتقدون أو يؤمنون بمقولة " أستطيع أن أفعلها إذا حاولت"، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا كانت لغة الأم هي لغة التعليم. إن حرمان أطفال العرب من حقهم الطبيعي في التعلم باللغة العربية في المرحلة الابتدائية وما قبلها وهو حق تكفله لهم جميع الشرائع الإنسانية فضلاً عن الشرائع الإلهية، أقول إن حرمانهم من هذا الحق يحرمهم من الإحساس بإثبات الذات ويعيق تنمية ثقتهم بقدراتهم؛ الأمر الذي يجفف منابع الإبداع ويزرع الخوف من الفشل في نفس الطفل، ويضعف الثقة بالنفس، ويقضي على روح المبادرة والتحدث والشجاعة الأدبية.

إن الإحساس بإثبات الذات يصبح قوة دافعة خلف تنمية الحماس لمواجهة الأشياء الأكثر صعوبة، أو تلك التي لم يتم تعلمها بعد ، ويعيق روح المغامرة والمخاطرة والمبادرة والتحدث، وإن عدم الثقة بالنفس وعدم الإحساس بإثبات الذات يعيق عملية إعداد الأهداف ورسم أحلام مستقبلية ويجعل الأطفال يعتقدون دائماً بأنهم غير قادرين على فعل شيء ويضعف روح المبادرة والأخذ بزمام الأمور مما يجعلهم يعجزون عن رؤية مستقبلهم وينتظرون ما يحدده لهم الآخرون. إن الذين يثقون بأنفسهم هم القادرون على فعل الأشياء إذا حاولوا. هم فقط الذين يستطيعون تحقيق أحلامهم المستقبلية، وأنه فقط من خلال عملية محاولة تحقيق الأهداف والأحلام تنمو مقدرة التعلم الذاتي، وهي المهارة التي ينبغي أن يتحلى بها أطفالنا طوال حياتهم.

مقدرة التعلم الذاتي هي المقدرة على إعداد الأهداف والقيام بالمهام المثيرة للتحديات غير المألوفة بصورة مستقلة ، وبعمليات وقناعات محددة ومقررة سلفاً؛ فإن التعلم الذاتي هو تركيبة من عدة مهارات مثل التركيز والمعالجة والتحدي والتعبير عن الذات وتحمل المخاطرة

والمسئولية وحب المغامرة والمثابرة على أداء الواجب بلا كلل ولا ملل. وهذه الأمور لا يمكن أن تتم في مرحلة الروضة والتمهيدي والمرحلة الأولية إلا بلغة الأم. وإن التعليم باللغة الأجنبية في هذه المرحلة يعيق تحقيق ما ذكرناه من مهارات الحياة، لعدم وجود الثروة اللغوية المعرفية باللغة الأجنبية في هذه المرحلة المبكرة من العمر. وإن إقحام اللغة الأجنبية في هذه المرحلة يشكل نوعاً من الاغتصاب الفكري والعقلي للطفل وهو جريمة تربوية ينبغي إيقافها.

تكوين اتجاه إيجابي نحو التعلم:

إن الشخص لا يتطور إذا استمر في طلب المساعدة من الآخرين من أجل الحصول على المعلومات أو تنمية المهارات. عندما يريد الإنسان أن يتعرف على شيء ما ، أو ينمي مهارة ما يجب عليه أن يكون متعلماً نشطاً، وهذا يعني أنه ينبغي أن يبادر بالفعل والتعبير والتحدث عما يريده، وينبغي أن يكون لديه المقدرة على فهم الكلام والاستماع و التواصل مع الآخرين بلغة واضحة مفهومة، وكل هذه الأمور لا يمكن أن تنجز بمستوى مقبول إلا بلغة الأم، وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة ما قبل المدرسة، فبدلاً أن ينتظر مساعدة الآخرين يجب عليه أن يكون ذا إرادة ودافعية لمحاولة فعل أشياء جديدة ومواجهة تحديات جديدة . فقط في هذه الحالة يستطيع الشخص توسيع آفاقه ومداركه. وباختصار ، لكي يحقق الشخص أحلامه وآماله ويكافح من أجلها باستخدام قدراته الشخصية الذاتية؛ فإنه يحتاج إلى تكوين اتجاه إيجابي نشط نحو التعلم، وإن إضافة صعوبة اللغة الأجنبية إلى صعوبة المادة العلمية لا يساعد في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو التعلم وهذا أمر بديهي.

الأضرار التي تلحق بالطفل الذي يخضع للتعليم ثنائي اللغة :

وقد أشار أليسون لي في كتابه(الدليل الشامل في تربية الأطفال) إلى المشكلات التي يعاني منها الطفل الذي يخضع لتعلم لغتين أو أكثر في آن واحد

فقد لوحظ أن الطفل الذي يتعلم أكثر من لغة يعاني من بطء في تنمية التواصل والكلام أكثر من الاطفال الذين يتعلمون لغة واحدة فقط ، مما يستدعي دعما خاصا إضافياً كي يستوعب ويستجيب لمختلف اللغات التي يسمعها ، والأطفال الذين لا يكون لديهم ألفه مع اللغة الأجنبية سيمرون بمرحلة من الصمت يحاولون فيها استيعاب ما يسمعونه حولهم . وهذا يعنى إن الطفل من الممكن أن يسمع اللغة الانجليزية ويفهم التركيب اللغوي ، ومع ذلك لا يكون لديهم ثقة عند التحدث. ولو انك تعلمت لغة ثانية ، فانك ستذكر انه من السهل أن يفهم ما يقال اكثر من تركيب جملك الخاصة بك . هذه المرحلة المحددة من تنشئة الطفل من الممكن أن تستمر لشهور ، وأحيانا لسنين ،لذا يلزم دعم الطفل . وإذا لم يتوفر الدعم اللازم سيصاب الطفل بالارتباك، ويحاول الطفل بذل مجهود كبير لإيجاد الكلمات المطلوبة منهم.

ويسبب هذا الارتباك اهتزاز الثقة بالنفس في كل من اللغتين ويشعر الطفل بأنه غير متقن لأي من اللغتين مما يضعف احترامه لنفسه وتقديره لها.

ولذا من الضروري أن يتعرف الطفل على لغة الأم ويقدرها لكي يشعر بأنه مرحب به في المدرسة. لغة الطفل الأولى أي لغة الأم هي جزء من ذاته وجزء من هويته ، ولذا يجب أن يتعرف عليها ويفهمها، لكي يكون لديه القدرة على اللعب والتعلم والمشاركة في كل الأنشطة المقدمة له في المدرسة بشكل فعال .

من المهم أن تفهم أن الطفل الذي يتحدث لغات عديدة ، من الممكن أن يكون لدية احتياجات اجتماعية وعاطفية بالإضافة إلى الاحتياجات الأخرى المتعلقة بتنمية اللغة مثل:-

١- **الارتباك** : -لا تسال الطفل أن يعرض مهاراته اللغوية ، إذ لم يكن سعيد بفعل ذلك ، لأن ذلك عادة ما يثقل كاهل الطفل ويسبب له الارتباك .

٢- **الرفض (النبذ)** :- وهذا شكل من أشكال التمييز العنصري عندما يشعر الاطفال أن لغتهم الأم وثقافاتهم لا تقدر ، وإنها تافهة من الممكن أن يخاف الاطفال من الرفض وعدم القبول إذا ظهروا بشكل مختلف عن أقرانهم .

(الحارثي،٢٠١٠،ص٧٥)

العوامل المؤثرة على اللغة والتواصل :

- هناك أساب عديدة لتأخر تنمية مهارات اللغة والتواصل لدى الطفل ، لذا فانه من المهم أن يدرك المهتمين بشئون الطفل العوامل المؤثرة على تنمية التواصل لدى الطفل لكي لا يقع الطفل فريسة لانحرافات سلوكية ،ومن هذه الانحرافات على سبيل المثال أن يصبح الطفل عدواني لأنه يشعر أنه لا احد يفهمه . وتشمل العوامل المؤثرة على تنمية مهارات اللغة والتواصل عوامل جسمية مثل: ضعف السمع، الحالة الجسمانية ، صعوبات التعلم. وعوامل عاطفية واجتماعية مثل : التواصل بأكثر من لغة ، الخجل ، التلعثم والتمتمة. وهذه العوامل لها اتصال مباشر بالتعليم مزدوج اللغة في مرحلتي الروضة والابتدائي.

ولذا سوف نلقي عليها مزيدا من الضوء:

١) **التواصل بأكثر من لغة** :كما ذكرنا أنفا فان الطفل الذي يتحدث اكثر من لغة يكون لدية تأخر فى التواصل لأنه يبذل مجهوداً كبيراً لاستيعاب لغتين معاّ . هذا النوع من التأخر التنموي يحتاج لدعم أولى او إضافي كي لا ينتج عن ذلك مشكلات سلوكية مثل الخجل والانعزالية والتلعثم والهبهبة .

٢) **الخجل** :- الطفل الخجول الذي ينقصه الثقة بالنفس واحترام الذات يكون لديه صعوبة في التواصل ويبذل مجهوداّ كبيراّ للتغلب على نقص الثقة بالنفس . الطفل الخجول عادة ما يفضل العزلة ويجد انه من الصعب المشاركة في مجموعات النقاش ، فان الطفل يحتاج لبناء احترام الذات. ، وإن على المربين سواء كانوا معلمين أو أولياء أمور أن يساعدوا الطفل على بناء احترامه لذاته كي يعزز ثقته بنفسه.

٣) **التلعثم والتمتمة** :- التلعثم شائع جدا عند الاطفال الصغار ويكون عادة بسبب أن عقولهم تعمل بسرعة اكبر من ألسنتهم فهم يعرفوا ما يريدون قوله بالضبط ولكن ألسنتهم لا تستطيع التعبير عن أفكارهم بنفس السرعة يتزامن هذا مع الخوف من أن يقاطعه طفل أخر وهو يتكلم ، كما إن التهور والاندفاع فى الحديث يتسبب فى التلعثم والتمتمة والهبهبة عند الطفل .

(الحارثي،٢٠١٠،ص٧٥- ٧٧)

القدرة الأكاديمية الأساسية العليا :

طالما أننا نؤمن بقوة بأن "القدرة الأكاديمية الأساسية العليا" و"الإحساس بإثبات الذات" و"القدرة على التعلم بصورة مستقلة" هي صفات ضرورية، فإننا سنتوسع أكثر في المهارات التي تشكل "القدرة الأكاديمية الأساسية العليا" في مجتمع المعلوماتية. إن مصطلح " القدرة الأكاديمية الأساسية العليا"، تعني الجمع بين ثلاث مقدرات أساسية وهي القدرة على القراءة واكتساب المعلومات، والقدرة على التفكير النقدي، والقدرة على نقل الآراء للآخرين، أو قل القدرة على التواصل معهم. وفيما يلي تفصيل لكل منها:

- **"القدرة على القراءة واكتساب المعلومات"**

ينبغي تنمية المقدرة على القراءة والاستيعاب واكتساب المعلومات والتعبير عنها باللغة التي يفهمها الطفل وهي لغة الأم، وهذه بدهية لا يختلف عليها اثنان ولا تنتطح فيها عنزان، وبخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية الدنيا، وتشمل هذه القدرة مهارة القراءة والاستيعاب والاستماع والتحدث" ، أما مهارة الأعداد (فإنها تحوي القدرة على تحليل الصيغ والإحصاءات الرياضية) ولا يوجد خلاف بين العقلاء في العالم على أن أفضل وسيلة لتنمية هذه القدرة هي أن يكون التعليم للأطفال بلغة الأم وبخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

- **"القدرة على التفكير النقدي"**

وهي المقدرة على جمع المعلومات أو البيانات ومقارنتها وخلق روابط واستنتاجات حول المواد المطروحة والخروج بافتراضات وحلول منطقية. وتشتمل القدرة الأكاديمية

الأساسية العليا المقدرة على مهارات التفكير المنطقي. وهذه القدرة أيضاً لا يمكن تنميتها عند الأطفال على نحو مقبول إلا باللغة التي يفهمها الطفل ألا وهي لغة الأم.

- **"القدرة على الاتصال"**

وهي قدرة الشخص على التعبير بوضوح عن آرائه والتعليق على الآراء الأخرى واضعاً في الاعتبار النواتج أو الحلول التي توصل إليها، وتشمل هذه القدرة على عدة مهارات منها: مهارات التعبير والفهم والإدراك والاستماع والعرض والتحدث. وكما قلنا سابقاً لا يمكن أن تُنَمى المقدرات الثلاث المذكورة إلا بلغة الأم في مرحلتي الروضة والابتدائية الدنيا، ولذلك تحرص الدول المستقلة على أن يكون التعليم في مدارسها بلغة الأم. ولذلك تحرص الدول المستقلة التي تحترم نفسها وتحترم شعبها وتحترم لغتها وتاريخها على أن يكون التعليم في مدارسها بلغتها. وغني عن القول إن لغة الأطفال العرب هي اللغة العربية إلا إذا أريد للعرب أن لا يكونوا عرباً. وإن تعليم أطفالنا بلغة أجنبية غير اللغة العربية سواء كانت اللغة الأجنبية انجليزية أوفرنسية أو غيرهما يشكل عائقاً أساسياً في تنمية مهارات الحياة الأساسية وتعلمها، كما يشكل حاجزاً يحجب الطفل عن ثقافته وحضارته ودينه وبالتالي يلحق أضراراً بالغة بشخصية الطفل وانتمائه لوطنه وأمته.

يمكننا أن نشحذ هذه المقدرات الثلاثة ببناء قاعدة قوية من المواد الأساسية الثلاثة وهي اللغة الأم (أي اللغة العربية في حالتنا) والرياضيات وتقنية المعلومات.

مع أن "القدرة الأكاديمية الأساسية العليا" ضرورية في أي مجتمع صناعي، فإن الحاجة إليها في المجتمعات المتجهة نحو التقنية والمعلوماتية أصبحت أكبر . نحن نحتاج أن

نختبر ما يجب أن يكون عليه مجتمع التقنية والمعلوماتية، ولماذا نعتقد أن "القدرة الأكاديمية الأساسية العليا" . تصبح ضرورية بشكل متزايد في مثل هذا المجتمع .

• سيمتلك كل شخص فرصة الوصول السريع والمتساوي للمعلومات متخطياً حدود الوطن:

في المجتمعات المتجهة نحو المعلومات ، فإن كمية المعلومات المرسلة بواسطة الإنترنت ووسائل الاتصال الأخرى تزداد بصورة كبيرة ونوعية، هذه المعلومات ستفوق كثيراً المعلومات التي كانت متوفرة قبل ظهور الانترنت. من المتوقع أن تصل هذه الظواهر إلى نقطة لا يمكن أن يوازيها شيء في تاريخ البشرية. في الحقيقة إن أي شخص من داخل منزله المريح يستطيع الحصول على أي معلومة عن أي موضوع في أي موقع في العالم ، كل شخص جالس على الكمبيوتر يستطيع أن يحصل على أي معلومة متساوياً مع الجميع . هذه الظاهرة لم تكن موجودة في المجتمعات التي كانت تعتمد على الصناعة أساساً، ولكي تحصل على أي معلومات عن منظمة أو رابطة فإنك تحتاج أن تكون عضواً في تلك الجماعة .

تحت هذه الظروف المستجدة ، أصبح من الضروري أن يقوم الناس بتطوير مقدرات جديدة مثل أخذ المبادرة ، تحديد ما يحتاجونه من محيط المعلومات المتوفرة بسرعة ، وفهم المحتوى ، وتقرير ما إذا كانوا سيتبنون ما فيه أو يرفضونه بعد تقويمه ومعرفة فائدته والتثبت من مصداقية مصادره...، الخ. مع دخول الانترنت أصبح بإمكان كل شخص أن ينقل رسالته، إلى كل العالم وقد كان هذا الأمر شيئاً مستحيلاً قبل استخدام الانترنت، يمكن القول : " إذا كان المجتمع الصناعي يمثل عصر المنظمات والجمعيات فإن مجتمع التقنية والمعلوماتية الجديد يمثل عصر الأفراد" .

• الحصول على أحدث أنواع المعرفة أمر حيوي في مجتمع سريع الخطوات: التقدم العلمي والتكنولوجي ليس محصوراً في مجال المعرفة والاتصالات. لقد حدث تقدم كبير في مجالات أخرى تمس حياتنا الشخصية بصورة عميقة وتشمل التقنية الحيوية، والطب، والطاقة. تحت هذه الظروف فإن المعرفة التي حصلنا عليها في الماضي لم تعد كافية، فقد أصبحت المعرفة سريعة التجدد والتطور وأصبح من المهم أن نكون مبادرين بصورة دائمة للحصول على أحدث المعلومات .

• من الضروري أن يكون لدينا القدرة على القراءة، واستيعاب المعلومات، ومعالجتها، ونقل ما تعلمناه للآخرين واستقبال المعلومات منهم. ولا يمكن تنمية هذه القدرات وترقيتها إذا لم نحسن تعليم لغة الأم وهي لغتنا العربية في حالة أطفال العالم العربي.

ما القدرات التي نحتاجها كي نستوعب المعلومات والمعرفة التي حصلنا عليها، والتعرف على كيفية استخدامها فيما يفيد ؟ إن المهارات الثلاث التي ذكرت سابقاً، وهي: القدرة على القراءة واكتساب المعلومات، والقدرة على التفكير النقدي، والقدرة على الاتصال، قد تصبح حاجة ملحة لنا. فالمقدرة على القراءة واكتساب المعرفة ضرورية لاستيعاب المعلومات والمعرفة، والمقدرة على التفكير النقدي ضرورية لتطبيق هذه المعلومات والمقدرة على الاتصال ضرورية إذا أردنا أن ننقل آراءنا للآخرين ، يمكن أن تطور كل هذه المهارات عن طريق دراسة مواد أكاديمية وبخاصة اللغة العربية والرياضيات والمعلوماتية واللغة الإنكليزية في مراحل التعليم اللاحقة.

إن هذا الوصول السهل إلى بحر المعلومات في عصر التقنية والمعلوماتية هو الذي يؤكد أهمية مهارات القراءة والاستيعاب والتفكير والاتصال.

يعتقد بعض الناس أنه في مجتمع التقنية والمعلوماتيـة، ومـا دمنـا مـاهرين في اسـتخدام الكمبيوتر؛ فإن طريقة الدراسـة (خطـوة بخطـوة) القديمـة أصـبحت غـير ضروريـة الآن، وبالعكس من ذلك فإن التقدم في مجال الكمبيوتر، والانترنت، يحتاج إلى ذلـك مـن أجـل أن نستفيد بصورة كاملة من مثل هـذه الأدوات، يجـب تطـوير "القـدرة الأكاديميـة الأساسـية العليا" لعمل ذلك . العمل الجاد والأمين في مجال الدراسة لا شك أنه ضروري وأصبح أكثر أهمية من ذي قبل .

تعلم اللغة الأم يعزز عقولنا وقدرتنا على استيعاب القراءة

إن عبارة "مهارة الاستيعاب في القراءة" تعني بأن نكون خبراء في قراءة الجمل غير المألوفة بسرعة بغض النظر عن طولها ، واستيعاب معناها فوراً والتقاط محتوياتها بالكامل. المقدرة على استيعاب القراءة ضرورية لدراسة أي مادة . كل من يقول إنني لا أستطيع استيعاب ما كتب، أو أنا أفهم ولكن ذلك يستغرق وقتاً طويلاً، ربما إنه لم يكتسب المهارة الضرورية لاستيعاب القراءة، وربما يشعر بالاستسلام لذلك . من الضروري اكتساب مهارة استيعاب القراءة بمستوى عالٍ فهي التي تمكننا من إكمال الطرق العقلية الفورية في التعرف على الحروف مستوعبين ما يمثله كل حرف أو جملة ومدركين الرسالة التي تحملها.

ونحن نأمل ألاّ يقوم أطفالنا بتطوير مهارتهم في استيعاب القراءة فقط بل أيضاً بأن يستخدموا هذه المهارة لجعل قراءة الكتب شيئاً ممتعاً . الشيء الذي لا يمكن تخيله هو أن ينتج تعليمنا اللغةَ العربيةَ – باعتبارها اللغة الأم- أطفالاً يستطيعون فقط حل اختبار استيعاب القراءة ولكنهم لم يقرأوا أي كتاب حقيقي. بقراءة قصص المغامرات يستثار الأطفال بالأعمال الجريئة التي يقوم بها البطل . أيضاً يستثارون بالقصص الواقعية، وتنمو لديهم طموحات جديدة من خلال قراءة السيرة الذاتية لشخص ما من أبطال أمتنا العربية الإسلامية، وتشجع الطلاب على تلمس خطاه مما يقودهم إلى عيش حياة ذات معنى. إن كلاً من هذه العواطف التي يمر بها الأطفال أثناء قراءتهم للكتاب، ستساعد عقولهم الصغيرة على النمو. إن نظام التعليم العام في الوطن العربي مقصر في تشجيع الأطفال على القراءة باللغة العربية، ومقصر في إيجاد كتب أدب الأطفال التي تلائم مراحل النمو المختلفة.

في المجتمع الذي يهتم بالتقنية والمعلومات – الذي يستطيع الفرد فيه أن يرسل أو يستقبل المعلومات بسهولة- تصبح أخلاق كل فرد فيه هي الموضوع الرئيس... على كل حال فإن الاستخدام الأمثل للانترنت يعود لرؤية كل شخص على حدة. إلى جانب الإنترنت ومع التقدم الحادث في مجالي العلوم والتكنولوجيا فإن أي استخدام خاطئ لمثل هذه المعرفة ربما يؤدي إلى الخطر الكبير. هذا الأمر يجعل من الضرورة عبر قراءة مختلف أنواع الكتب أن نتحلى بالحكمة والرؤى الجديدة والتفكير الثاقب وفوق كل هذا أن نكون أكثر إنسانية وهذا ما يأمرنا به الدين الإسلامي الحنيف.

تعلم الرياضيات يعزز مقدرتنا على التحليل ومقدرتنا على التفكير المنطقي :

بعض الناس يقولون إن الرياضيات غير ضرورية في حياتنا اليومية . هل هذا صحيح ؟ في كل دولة من دول العالم تعطى الرياضيات واللغة الأم أهمية خاصة كمواد أكاديمية أساسية . وهذا يعود إلى أنه من خلال دراسة الرياضيات نستطيع أن نطور مقدرة التحليل الرياضي والتفكير المنطقي .

كما شرحنا سابقاً ، فإن مقدرة التحليل الرياضي تعني أن نكون قادرين على استيعاب المعلومات عن طريق قراءة الأرقام والقواعد الحسابية. إن عبارة "المقدرة على التفكير المنطقي " تعني المقدرة على الفهم والاستيعاب، وصنع العلاقات أو الروابط بين المواد المطروحة، واستخلاص فرضيات، أو حلول منطقية ، هاتان المهارتان: أي مهارة التحليل الرياضي ومهارة التفكير المنطقي بالإضافة إلى مقدرة استيعاب القراءة هي مقدرات حيوية ومهمة ولا يمكن أن تتم بنجاح إلا إذا كان التعليم بلغة الأم في المرحلة الابتدائية ومرحلة ما قبل

المدرسة. تعدّ هذه المهارات ضرورية خصوصاً عندما نحاول استيعاب المعلومات والاستفادة منها أو حل المشكلات المختلفة التي نواجهها خلال حياتنا، فهذه المهارات كلها تحتاج إلى شرح وتفسير، ولا يمكن تنميتها إلا بمشاركة فاعلة من المتعلم بحيث يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح. لذا فإن اعتقادنا بأن الرياضيات ليست مفيدة في حياتنا اليومية هو وجهة نظر ضيقة وغير متعمقة.

وفي الوقت نفسه إن الاعتقاد بأن تعليم الرياضيات باللغة الأجنبية يؤدي إلى تعلم أفضل هو اعتقاد خاطئ لا أصل له، بل هو اعتقاد سخيف. ولا تعمل به أي دولة من الدول المتقدمة أو المستقلة التي تملك قرارها التربوي؛ لأن هذا الاعتقاد مخالف لجميع القيم التربوية والمنطقية والعقلية بصفة عامة. فموضوع الرياضيات موضوع مجرد يتصعب منه كثير من الطلاب، فكيف تضيف إليه صعوبة جديدة تتمثل في صعوبة تعلم اللغة الأجنبية. إن طرح هذا الموضوع من قبل أعداء أمتنا ووطننا ومن قبل أبواقهم المتمثلة بالمستغربين من أبناء جلدتنا فيه استخفاف بعقولنا، بل وانتقاص من سيادة الأمة وكرامتها واستهانة بها، بل واستهزاء بقيمنا الثقافية كلها.

قد يتذرع بعض المستغربين باستخدام الأحرف اللاتينية في معادلات الجبر وهي حجة واهية لا قيمة علمية لها؛ لأن الرمز في الرياضيات أو العلوم يحمل القيمة التي تخصص له ولا فرق في ذلك بين أن يكون الرمز بالأحرف العربية (س، ص، ع) أو بالأحراف اللاتينية (W, y, Z). ومع ذلك أريد أن أضيف لمعلومات هؤلاء أن أوروبا استخدمت الأحرف العربية في كتابة المعادلات في الرياضيات والجبر بصفة خاصة لأكثر من مئة عام قبل أن تتحول إلى

استخدام الأحرف اللاتينية. وليس أدل على ذلك من استخدام المصطلحات العربية لغاية الآن مثل الجبرا أي الجبر واللغواريتمات والخوارزميات والسمت والنظير. وقد شاهدت في عام ١٩٨٢م عندما كنت في لندن برنامجاً عن تاريخ الرياضيات قدمه أستاذ من جامعة لندن المفتوحة على شاشة التلفزيون البريطاني (BBC) عرض فيه صوراً لوثائق تاريخية تستخدم الأحرف العربية في مسائل الرياضيات كانت متداولة بين أساتذة الرياضيات في أوروبا في بداية عصر النهضة الأوروبية.

كثير من طلاب التخصصات الأدبية والإنسانية في المرحلة الثانوية قليلاً ما يختارون مادة الرياضيات حيث إنها غير مطلوبة في امتحانات القبول لكليات العلوم الإنسانية والأدبية. ولكنْ بغض النظر عن أنها مطلوبة للدخول للجامعات أو غير مطلوبة فإنه يجب على كل طالب أن يدرس الرياضيات، وإن كان من طلاب التخصصات الأدبية، وذلك من أجل تنمية مقدرتي التحليل الرياضي والتفكير المنطقي. وأن يدرسها بلغته الأصلية وليس باللغة الأجنبية حتى يتمكن من إدراك معانيها واستيعاب مفاهيمها.

عند ذكر مصطلح "العد"، بعض الناس ربما يفكرون فقط في الجمع والطرح والضرب والقسمة في مستوى المرحلة الابتدائية . على العكس إنّ " العد " يغطي مجالات أخرى في الرياضيات تمثل القسم الأعظم من الرياضيات التي تدرس في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتشمل المعادلات وتحليل العوامل والأدلة واللوغاريتمات وحساب المثلثات والمتجهات وحساب التفاضل والتكامل .

إن تعلم مادة الرياضيات يتم عن طريق خطوات متعاقبة، فإذا لم يتعلم الطلاب الجمع والطرح فإنهم لا يستطيعون أن يقوموا بضرب أو قسمة عددين وبالطريقة نفسها فإن معرفة

العد بواسطة استخدام الكسور تفيد في حل المعادلات المعقدة . إذا انتقل الطلاب إلى مستويات عليا من دون إلمام كافٍ بمهارات العد فسيكونون عرضه للفشل. وإن مثل هذا التنبؤ يثبط همم الطلاب ويؤدي في النهاية إلى كراهية الدراسة وفقدان الاهتمام بها . عادة ما نسمع الناس يقولون "لقد فشلت في رياضيات المرحلة الثانوية" . ولكن في الحقيقة فإن معظم مثل هذه الحالات يكون سببها هو فقدان مهارات العد . وكنتيجة لذلك نجد أن العديد من طلاب المرحلة الثانوية يختارون الأقسام غير العلمية في الجامعة وذلك ببساطة لأنه لا خيار لهم ما داموا ضعفاء في مادة الرياضيات. في الحقيقة إن الطلاب المتميزين في مادة الرياضيات لديهم مجال واسع من الخيارات في حياتهم العملية. وإننا نأمل أن يكون كل الطلاب جيدين في مادة الرياضيات، وأن تكون الرياضيات هي الوسيلة التي بها يستطيعون توسيع خياراتهم في حياتهم العملية وأن يحقق كل منهم أمنيته في أن يكون الشخص الذي يريد. إن استيعاب المفاهيم الرياضية وتمثيلاتها الحسية لا يمكن أن يتم على نحو جيد في مرحلة الطفولة المبكرة إلا بلغة الأم.

تعلم اللغة الإنجليزية يعزز مقدرتنا على التواصل مع الآخرين حول العالم :

تعد اللغة الإنجليزية اللغة الأكثر انتشاراً في العالم. لذا ليس من المبالغة إذا قلنا إن اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال هي اللغة المشتركة للعالم. يضاف إلى ذلك أنها اللغة الأكثر استخداماً في الانترنت، وأن القسم الأعظم من المعلومات الموجودة على الانترنت مكتوبة باللغة الانجليزية، ويجب أن نهتم بتعليم اللغة الإنجليزية ولكن بالطريقة الفعالة، وفي الوقت

المناسب، وللأشخاص الذين يحتاجون إليها. فليس كل واحد في المجتمع يحتاج إلى اللغة الإنجليزية في تسيير حاجاته اليومية. كما أنه لا ينبغي تدريس اللغة الأجنبية في أي وقت دون النظر إلى المصلحة التربوية لأطفالنا ودون النظر لما يقوله البحث العلمي في هذا المجال. وينبغي تدريسها بالطريقة الصحيحة. فإذا أردنا أن يستفيد أطفالنا من تدريس اللغة الإنجليزية، ينبغي أن ندرس اللغة الإنجليزية حسب الشروط الثلاثة المذكورة.

ولكن التقدم والازدهار ونهوض الأمة من كبوتها لا يحدث بتعليم اللغة الأجنبية ولا يكمن في تعليم اللغة الإنجليزية، لقد نهضت أمم وازدهرت مثل الصين وروسيا وألمانيا وإيران والكيان الصهيوني في فلسطين المحتلة. دون الاعتماد على اللغة الأجنبية سواء كانت انجليزية أو فرنسية. نهضت هذه الأمم باستخدام لغتها في التدريس. ولم يسجل التاريخ أن أمة نهضت دون لغتها.

إن أعداءنا يريدون منا أن نميت لغتنا في الوقت الذي يقومون فيه بإحياء لغتهم الميتة. الحل هو في تعريب العلوم وتشجيع البحث والنشر باللغة العربية كما فعلت وتفعل الصين وروسيا وألمانيا وفرنسا وإيران وكثير من دول العالم التي تخدم لغتها وأمتها. إن الاهتمام بتدريس اللغة الإنجليزية أمر ضروري في هذه المرحلة، ولكن لن يحل مشاكل الأمة، إذ إن التاريخ لم يسجل أن نهضت أمة بدون لغتها. ولابد من العودة إلى لغة الأمة وتعريب العلوم، كما فعلت جميع الدول التي نهضت ولحقت بركب الحضارة.

ومع اتساع استخدام الإنترنت والبريد الالكتروني فقد أصبحت المقدرة على قراءة وكتابة اللغة الإنجليزية أكثر أهمية. نحن نحتاج القدرة على القراءة والكتابة بطلاقة حتى

نستطيع أن نقرأ بسرعة عدداً كبيراً من المواد الإنجليزية وأن نرسل أفكارنا وآراءنا التي نعبر عنها بواسطة اللغة الإنجليزية .

خلال المحادثة الحقيقية يجب أن نكون قادرين على أن نفهم ما يقوله الشخص الآخر . وإلا أصبحت المحادثة أو الاتصال من جانب واحد، يستطيع فيه شخص واحد فقط أن يعبر عما يريد.

هناك وقت كبير مخصص لدراسة اللغة الإنجليزية في المدارس ولكن معظم هذا الوقت يذهب سدى ، ولكن تبقى حقيقة أنه ما زال هنالك العديد من الناس غير قادرين على تنمية مقدراتهم في اللغة الإنجليزية. إنه من المهم أن نمكن الطلاب أولاً من الاستمتاع بدراسة اللغة مثل تكوينهم لاتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة والرغبة في الاتصال مع الناس.

إتقان اللغة العربية يدعم تعلم اللغة الإنجليزية:

ولكي يستمتعوا بدراسة اللغة الإنجليزية يجب أن يكون لديهم ثقة بأنفسهم، ولبناء هذه الثقة يجب أن تكون لغة التدريس هي اللغة العربية لغة الأم، ولبناء هذه الثقة يجب أن يوضع الأطفال في بيئة يكتسبون فيها خبرة "أستطيع أن أفهم" "أستطيع أن أقرأ" "أستطيع أن أكتب". ويمكن تحقيق هذا من خلال جعلهم يتعلمون بلغة الأم بطريقة تؤكد تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع. يؤدي التعلم بهذه الطريقة وبالسرعة التي يحددونها إلى إحساس الأطفال بالثقة بالنفس من خلال إحساسهم بمدى تقدمهم في الحياة اليومية والتعبير عن هذا الإحساس بلغتهم الأصلية بحيث يستطيع الطفل أن يقول بلسان عربي فصيح: "أستطيع أن أفهم" "أستطيع أن أقرأ" "أستطيع أن أكتب".

والمشكلة التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية في الوطن العربي أن الوقت المخصص لها يضيع هدراً في الغالب وأنها لا تدرس في الوقت المناسب باعتبارها اللغة الثانية. قد سبق أن ذكرنا أن نتائج البحث الميداني تشير إلى أن المرحلة العمرية التي تبدأ من سن ١٣ سنة إلى نهاية المرحلة الثانوية هو الوقت المناسب لتدريس اللغة الإنجليزية كما أشارت إليه دراسات كثيرة. (Brown, 2007)

إن تدريس اللغة الأجنبية في مرحلة الروضة والمرحلة الإبتدائية يضر باللغة العربية ولا يفيد اللغة الأجنبية؛ لأن ثمة مهارات لا يمكن امتلاكها إلا بلغة الأم. تهدف الخبرات اللغوية التي يحتاجها الطالب لكي ينمو فكرياً واجتماعياً وعاطفياً إلى ترقية قدراته على بناء المعنى في جميع الحقول المعرفية. فإذا تعلم الطلاب أن يقرأوا ويكتبوا ويتحدثوا ويستمعوا ويشاهدوا بعين ناقدة استراتيجياً وإبداعياً، وإذا تعلموا كيف يستعملون هذه الفنون بلغتهم الأصلية فإنهم سيستخدمونها في تعلم اللغة الأجنبية، وهكذا نجد أن تعلم لغة الأم يساعد في تعلم اللغة الأجنبية، إن فنون اللغة عبارة عن طرق تكاملية تفاعلية من التواصل والاتصال، تبنى وتتطور من خلال تنمية مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والمشاهدة والعرض التي لا تتم بصورة جيدة في المرحلة الإبتدائية إلا بلغة الأم. فهي الوسيلة التي يستطيع الفرد من خلالها أن يستقبل المعلومات، ويفكر منطقياً وإبداعياً، ويعبر عن الأفكار، ويفهم المعاني، ويتبادلها مع الآخرين.

الفصل التاسع

أنماط الدراسات الميدانية للمقارنة بين اللغة الأولى واللغة الثانية

لإجراء مقارنة بين اكتساب اللغة الأولى واكتساب اللغة الثانية ينبغي أخذ العوامل الأخرى المتغيرة. ولتبسيط المسألة لنأخذ حالتين فقط الحالة الأولى عندما يكون المتعلمون من الأطفال والحالة الثانية عندما يكون المتعلمون من الكبار البالغين، ومن المعروف أن سن البلوغ قد يختلف بين البلدان الحارة والباردة، ولذا لا يوجد عمر واحد يعدّ الحد الفاصل بين الأطفال والبالغين. ولكن بصفة عامة قد يبدأ سن البلوغ من السنة الثانية عشرة حتى السنة الرابعة عشرة وقد يتقدم سنه ويتأخر سنة حسب الظروف.

إذن لدينا أربعة عوامل في مسألة المقارنة، وهي اللغة الأولى (ل١) واللغة الثانية (ل٢) والطفل (ط) والبالغ (ب) ويمكن ترتيبها في مصفوفة كما في الشكل (٩-١).

	طفل	بالغ
ل١	ط١	ب١
ل٢	ط٢	ب٢

ل١ = اللغة الأولى

ل٢ = اللغة الثانية

ط – طفل

ب – بالغ

شكل (٩-١) أنماط المقارنة بين اكتساب اللغة الأولى والثانية

هناك أربعة حالات يمكن إجراء المقارنة بينها.

١- تثبيت العمر وقياس أثر اللغة ط١ – ط٢ بمعنى أن يؤخذ أطفال من عمر واحد في مجموعتين متكافئتين، بحيث تدرس المجموعة الأولى (ل١) والمجموعة الثانية (ل٢) أي المتغير المستقل هي اللغة.

٢- تثبيت اللغة وقياس أثر العمر على اكتساب اللغة نموذج (ط٢ – ب٢) في هذه الحالة تشكل مجموعتان، مجموعة من الأطفال ومجموع من البالغين ويدرسون اللغة الثانية فقط (ل٢) هنا ثبتنا اللغة، وأصبح العمر هو المتغير المستقل.

٣- تشكيل مجموعتين إحداها من الأطفال (ط١) والأخرى من البالغين (ب٢) أي نموذج (ط١-ب٢) حيث تدرس الأولى اللغة الأولى والثانية تدرس اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. أي أننا نختبر اكتساب اللغة الأولى في مرحلة الطفولة واكتساب اللغة الثانية في سن البلوغ.

أما الاحتمال الرابع وهو نموذج (ط٢ – ب١) حيث تدرس لغة الأم للبالغين واللغة الأجنبية أو اللغة الثانية للأطفال. وهذا النموذج مستبعد لأن تدريس لغة الأم يحصل في السنوات الأولى من مرحلة الطفولة وليس بعد سن البلوغ كما هو في هذا النموذج.

الفصل العاشر
اضمحلال اللغة الأولى في التعليم ثنائي اللغة

علاقة اللغة بالفكر

إن علاقة اللغة بالفكر علاقة قوية متينة لا يمكن فصلها لدرجة أن كثيرا من علماء اللغويات يعتبرون اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة. فعندما يتحدث المرء في موضوع ما فإنما يعبر عن فكره في ذلك الموضوع. وعندما يريد أن يعبر عن فكرة ما فإنه يفكر أولا ثم يتكلم. ولذلك قال بعض علماء اللغات أو اللسانيات أن التفكير هو اللغة المخفية، وأن اللغة هي التفكير المعلن. وبناءً على هذا المفهوم لا يمكن الفصل بين لغة الأمة وفكر الأمة.

فاللغة هي الوعاء الحاوي والحافظ لفكر الأمة وثقافتها وحضارتها وتاريخها. فإذا حجبت أجيال الأمة الصاعدة عن لغتهم القومية فإنك في الواقع تحجبهم عن ثقافتهم الأصيلة وعن حضارتهم وتاريخهم. وهكذا نرى أن إخراج اللغة القومية من حياة الأمة يعني إخراج ثقافة الأمة وحضارتها وتاريخها من عقول أبناء الأمة ووجدانها. لذلك لا يوجد خلاف بين العقلاء من علماء التربية وعلماء الاجتماع وعلماء اللغة على أن إخراج اللغة من حياة الأمة العلمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية هو موت اللغة واضمحلالها.

هل تموت اللغة؟

فاللغة الحية هي اللغة التي تستخدم في الحياة اليومية للأمة وهي اللغة التي يتعلم بها الطلاب في مدارسهم وجامعاتهم، ويعبرون بها عن آمالهم ورغباتهم وتطلعاتهم، ويستخدمونها في البحث العلمي والتواصل العلمي والاقتصادي الاجتماعي والتجاري والسياسي، ونشر العلم وترقية الفكر وجمع كلمة الأمة. أما إذا أخرجت اللغة القومية من الحياة الأكاديمية في الجامعات والمعاهد العلمية، ومن التعامل بين البنوك والشركات ومن تدريس العلوم والرياضيات والطب والهندسة والتكنولوجيا وحلت محلها اللغة الأجنبية ؛ فإن الذي يحدث هو إحلال ثقافة أجنبية ونزع هوية الأمة فتصبح الأمة بلا ثقافة تجمعها وتصبح الثقافة بلا جذور، وتتحول الأمة إلى أمة بلا جذور، وهكذا تصبح الأمة معلقة في مهب الرياح تتلاعب بها الأهواء وتتقاذفها الأمم كل حسب مصلحته.

يرى أهل الاختصاص أن موت اللغة هو إخراجها من الاستعمال اليومي في الحياة الواقعية. إن الذين يسعون إلى إخراج اللغة العربية من المستويات العلمية والاقتصادية والسياسية والطبية والتقنية ، إنما يسعون إلى إماتة اللغة العربية وتحويلها إلى لغة لاهوتية ووضعها على الرف. ليحصل لها ما حصل للغة اللاتينية. وبذلك يضمنون أن أجيال الأمة عزلت عن منبع ثقافتها الدينية والحضارية والتاريخية. وتصبح اللغة العربية لغة كهنوتية مقصورة على فئة قليلة ممن يرغبون في دراسة علم الإلهيات والعلوم الشرعية، أو علم اللاهوت كما يرغب أن يسميه بعضهم. إن من يسعون في هذا المنحى يقفون في صف أعداء

الأمة. وهم صنفان: صنف يفتقرون إلى بعد النظر والحصافة في الفهم، ويظنـون أن الدراسـة باللغة الأجنبية والتعامل العلمي والتقني باللغة الأجنبية يسرع في نهضة الأمة. ونسي هـؤلاء أن المجتمعات العربية تستورد التكنولوجيا من دول لا تستخدم اللغة الإنجليزية أو الفرنسية في التدريس في جامعاتها، وإنما تعلِّم أبناءها بلغتهم الأصـلية ومـن أمثلتهـا الصـين واليابـان وروسيا وأمانيا وإيطاليا وإسبانيا وكوريا، وكثير غيرها. وأمـا مـن يـدعم هـذا الاتجـاه وهـو إخراج اللغة العربية من الحياة الواقعية اليومية للأمة وهو عارف بأضراره وإنـما يفعـل ذلـك تنفيذا لرغبة أعداء الأمة، أو طمعا في مال أو منصب أو جاه أو وظيفة فهو خـائن للأمـة ولا يستحق لقبا غير هذا، ويتحمل وزر خيانته يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا مـن أتـى الله بقلـب سليم.

علاقة التعليم ثنائي اللغة بموت اللغة الأم:

بدأ التعليم ثنائي اللغة ينتشر بسرعة عجيبة في وطننا العـربي.وممـا يثـير القلـق أن هـذا الانتشار لم يبنَ على دراسات وتجارب وأبحاث ميدانيـة تستكشـف فـرص نجاحـه أو فشـله وتتبين آثاره على الفرد والمجتمع ومستقبل الأمة.

تشير كثير من الدراسات التي أجريت لمعرفة التأثيرات الحاصلة على لغة الأم في إطار التعليم ثنائي اللغة أو التعليم متعدد اللغات في عدة أقطار في دول العـالم إلى تـدهور قـدرات

الطلاب في اللغة الأولى (لغة الأم) وإلى ظهور حالات مرضية لدى الطلاب من قبيل العجز اللغوي وفقدان القدرة على التفكير السوي نتيجة للتشويش واختلاط الأمور في ذهن الطفل.

إن ظاهرة اضمحلال اللغة الأولى وتآكلها أضحت تنمو وتتفاقم في الأفراد الذين يدرسون في نظام التعليم ثنائي اللغة وبدأت تتفشى في المجتمع بعامة سواء في المجتمع الأصلي أو في الأقليات المهاجرة، وقد تصل هذه الظاهرة في نهايتها كما وصلت بالفعل في بعض المجتمعات إلى ما يسمى (موت اللغة الأصلية)

(Seliger & Vago, 1991, p.9, Dorian, 1981, Schmidt, 1985)

إن ظاهرة تراجع اللغة العربية واضمحلالها وتآكلها في الوطن العربي أصبحت واضحة للعيان بحيث لا يمكن تجاهلها. إن اللغة العربية تستصرخ ذوي الضمائر الحية من أصحاب الحس الوطني؛ فهل من مغيث؟!

وقد استخدمت الدراسات اللغوية في مجال الاضمحلال والتآكل اللغوي للغة الأصلية تحت تأثير اللغة الأجنبية أنواعاً مختلفة من البيانات، وأنماطاً متعددة من طرق جمع المعلومات وتبويبها وتحليلها؛ تضمنت المقابلات والتسجيلات الصوتية والترجمات، وردود الفعل وسرد القصص والتحفيز على الاستجابة بالصور الثابتة والمتحركة، ونماذج التشجيع والاختبارات المعيارية المقننة والحوارات المفتوحة. وقد تفرع عن هذه الدراسات البحوث النفس لغوية (Psycholinguistics) والبحوث المركزة على الجانب اللغوي المجتمعي لاضمحلال اللغة الأصلية للمجتمع (sociolinguistic aspects of first

language attrition)، ومن العجائب التي تضعف اللغة الأولى في المدرسة ثنائية اللغة هو الاستعمال المتكرر للغة الثانية المتمثل في استعمالها في تدريس المواد الأخرى، وفي التعامل والتواصل مع الطلاب، ومما يزيد الطين بلة، أن الأهل مضطرون لاستعمالها لتدريس أبنائهم في بيوتهم فينغمس الطالب بهذه اللغة في المدرسة والبيت، الأمر الذي يخرج اللغة العربية من حياته، وهم بهذا الفعل يخربون بيوتهم بأيديهم وأيدي المدرسين الخصوصيين الذين يحضرونهم لتعليم أبنائهم. وهكذا يتضاءل دور اللغة العربية في الحياة اليومية للطالب وتسلب وظائفها الحياتية وتعطى للغة الأجنبية؛ فلا يشعر المتعلم بحاجة إليها وينظر لها نظرة دونية، ومما زاد الظاهرة تفاقما في معظم البلاد العربية ما نشاهده في المحلات التجارية والشركات ومخازن الأغذية الكبرى من تسجيل أسماء المواد الغذائية بالأسماء الانجليزية، رغم أن المستهلكين معظمهم من العرب بحيث أصبح اسم الجزر كاروت، واسم البصل أنيون، كما أفادت إحدى الأمهات. وأما المراسلات بين المؤسسات الاقتصادية والشركات فأصبحت تجرى باللغة الانجليزية، وفي بعض البلدان العربية تجاوز الأمر المؤسسات الأهلية إلى المؤسسات والدوائر الحكومية. إن إخراج اللغة الأولى(العربية) من التعاملات في المجتمع هو أحد أهم العوامل "المجتمع لغوية sociolinguistic" التي تُغذي وتقوي تآكل اللغة العربية ويسرع في اضمحلالها ويجعلها غريبة في وطنها ويحولها إلى لغة ثانية بل إلى لغة ميتة بين أهلها. ويمكن الرجوع في هذا الصدد إلى دراسات كثيرة منها دراسة

(Dressler, 1991, Seliger&Vago,1991, Corvalan, 1991) ودراسات كثيرة غيرها.

ومن العوامل "المجتمع لغوية" المؤثرة في اضمحلال اللغة الأولى خضوعها أو تبعيتها وتراجعها أمام اللغة الثانية في المجال العاطفي مثل: عدم الاحترام، وعدم إعطائها المكانة الاجتماعية وضعف الاتجاهات الإيجابية نحوها.

ويمكن الرجوع في هذا الصدد أيضاً إلى دراسة دريسلر وجوليان ماهر (Dressler, 1991, Maher, 1991).

قد لا يحس الناس بتآكل اللغة الأولى واضمحلالها بالسنوات الأولى للتعليم ثنائي اللغة لأن الأثر التربوي يحتاج إلى سنوات لا تقل عن عشر إلى خمسة عشرة سنة، حين تصبح نتائجه واضحة للعيان في المجتمع. ولكن الخبراء يمكنهم تبين النواتج التربوية قبل ذلك بكثير. ومن الدراسات التي عالجت هذا الأمر دراسة (Carvilan,1991,Schmidt,1991) . ففي بداية السنوات الأولى يحاول الطفل إخضاع اللغة الثانية لقواعد لغة الأم ثم ما يلبث أن يتبين أن لكل لغة قواعدها الخاصة بها، فيحاول الاحتفاظ بقواعد كل لغة على حدة، ولكن استمرارية التعليم باللغة الأجنبية والاستعمال المتكرر لها في المدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام تجعل الطفل يُخْضِع لغة الأم للغة الثانية. فتهيمن اللغة الثانية على بنيته العقلية اللغوية وتُخْضِع اللغة الأولى في حياته للغة الثانية إلى الأبد، وهذا هو موت اللغة الأولى.

تشير الدراسات إلى وجود مجموعتين من القوى التي تتضمن عوامل لغوية تعمل على تدمير قواعد اللغة الأولى، المجموعة الأولى تشمل النقل، والتداول، والتقارب، والتأثيرات اللغوية المتبادلة، ويمكن تسمية هذه المجموعة التأثيرات الخارجية. ومن الشواهد العملية على التأثيرات الخارجية المتعلقة بتراكيب اللغة ما يسمى قانون التعميم حيث يقوم الطالب بتعميم قواعد اللغة الثانية لتشمل قواعد اللغة الأولى حيث يقوم بتطبيق قواعد اللغة الأجنبية تطبيقاً خاطئاً على قواعد لغته الأصلية، وما يسمى قانون تمديد المعنى حيث يوسع معنى كلمة لتشمل معنى كلمة ثانية في اللغة الأصلية، وما يسمى قانون افتراض الترجمة حيث تجري الترجمة الحرفية التي تغير المعنى، وفي مجال المصطلحات والأمثال تظهر التأثيرات في اللغة الاصلية بأشكال مختلفة، مثل: ما يسمى امتزاج الرموز، وليّ معاني الإشارة والرمز، واستعارة المصطلحات أو تهجين المصطلحات.

ومن أمثلة مجموعة القوى الثانية التي تعمل على تدمير قواعد اللغة الأولى ما يسمى تعديل الأنماط اللغوية في اللغة الأولى مثل: التعميمات، والتبسيط، والانتظام والتطبيع، والتأثير في الاستراتيجيات البنيوية المعرفية في لغة الأم، ويطلق عليها العوامل الداخلية. ويمكن الرجوع لمعرفة التفصيلات في هذا الجانب إلى الدراسات التي أجراها شارود، وسميت، وفان بورن، وكورفلان، ودريسلر، وفاغو.

(seliger & vago, 1991, p.p 9-15)

ومن الأهداف الرئيسية لهذا الفصل أن ألفت انتباه قادة الأمة على المستويات التعليمية والتربوية والسياسية المختلفة إلى ضرورة التعرف على ظاهرة اضمحلال اللغة العربية في المدارس التي تتبنى النظام التعليمي ثنائي اللغة وهي المدارس التي تدرس العلوم

والرياضيات والحاسوب باللغة الإنجليزية، وتكتفي بتدريس اللغة العربية كمادة دراسية أي كلغة ثانية فقط، وليس لغة لتعليم المباحث الدراسية الأخرى. والكلام نفسه ينطبق على المدارس ثنائية اللغة التي تستخدم اللغة الفرنسية أو الألمانية أو غيرها.

أما القضية الثانية التي أهدف إليها فهي لفت الأنظار إلى التعرف على الأساسيات التي تجعل فهم ظاهرة اضمحلال اللغة الأصلية قضية أساسية من القضايا القومية التي ينبغي أن يهتم كل فرد في المجتمع سواء كان أباً أو أماً أو مسئولاً في الدول أو طالباً في المدرسة أو الجامعة أو وزيراً للتربية والتعليم أو رئيساً للدولة لأنها قضية رئيسة في التأثير في مصير الأمة.

يكتسب هذا البحث أهمية من أهمية اللغة القومية في الحفاظ على وحدة الأمة وتماسك المجتمع ونقل حضارة الأمة وثقافتها إلى الأجيال القادمة من جهة عامة. ويكتسب أهمية خاصة كون اللغة الأم هنا أو اللغة القومية أو اللغة الأولى هي اللغة العربية، وهي لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة ولغة آدم الذي علمه ربه الأسماء كلها باللغة العربية

دراسات تآكل اللغة الأولى واضمحلالها :

أجريت معظم دراسات اضمحلال اللغة الأولى(First Language Attrition) ضمن إطار التعلم ثنائي اللغة (bilingualism) في فلسطين المحتلة (اسرائيل) وأمريكا واستراليا وكندا، وذلك للتعامل مع المهاجرين الجدد ومحو لغتهم وثقافتهم الأصلية، تمهيدا لدمجهم في المجتمع الذي هاجروا إليه. وفي هذا الإطار أجرى روبرت فاغو Robert Vago دراسة بعنوان (نموذج منظم لاضمحلال اللغة الأولى) على طفلة بلغارية هاجرت مع أهلها إلى فلسطين المحتلة (إسرائيل) وكان عمرها خمس سنوات وعشرة أشهر ولغتها الأم هي اللغة البلغارية ولا تعرف لغة غيرها.

لقد جمعت معلومات اضمحلال اللغة البلغارية على مرحلتين وتم تحليلها كل على حدة. ففي المرحلة الأولى استخدم النموذج التشجيعي للحصول على الاستجابات اللغوية من الطفلة من خلال المحادثة والحوار باللغة البلغارية معها حيث سجلت هذه الحوارات صوتياً وقورنت بمستوى اللغة البلغارية للأبوين، ووجد تطابق في اللهجة والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللغوية بين الطفلة والوالدين وعُدّ ذلك الخط المرجعي أو المستوى المرجعي للغة الأم بحيث يكون هو المعيار الذي يقارن به الأداء اللغوي فيما بعد وأي انحراف عنه يعد نوعاً من الاضمحلال اللغوي.

التحقت الطفلة بالصف الأول الابتدائي في مدرسة لغة التدريس فيها اللغة العبرية فقط.

وتم التركيز في قياس تدهور الأداء اللغوي في لغة الأم في المرحلة الأولى على الأداء اللغوي القابل للقياس والملاحظة وليس على مستوى الكفاية.

وفي المرحلة الثانية تم التركيز على مستوى الكفاية وتم تحليل البيانات وقد وجدوا أن اضمحلال اللغة البلغارية باعتبارها لغة الأم تجاوز مستوى الأداء ووصل إلى مستوى الكفاية وهو مستوى المعلومات المتعلقة بقواعد اللغة وقوانينها وبنيتها الداخلية. حيث أعادت ترتيب القواعد اللغوية في لغتها الأولى (البلغارية) لتتماشى مع القواعد اللغوية للغة الثانية (العبرية). وقد شمل الاضمحلال اللغوي نسيان القواعد اللغوية للغة الأم بحيث أصبحت البنت عاجزة عن التعبير بصيغة الغائب المفرد إذا ما أعطيت صيغة الغائب للجمع. وأصبحت غير قادرة على التعبير عن آرائها باللغة البلغارية وأصيبت بالتلعثم اللغوي إذا أرادت التعبير باللغة البلغارية وكأنها تبحث عن شيء مفقود كما يتلمس الأعمى بيده ليبحث عن شيء غير موجود في المكان الذي هو فيه. (Vago, 1991, pp 241-251)

أجرى هربرت سيلايغر(Herbert seliger) دراسة حالة حول تناقص الطلاقة والإبداع في اللغة الأولى على طفلة هاجرت مع عائلتها من أمريكا إلى فلسطين المحتلة (إسرائيل) وكان عمرها ٦ سنوات ولغتها الأولى هي اللغة الإنجليزية وكانت تتكلمها بطلاقة، التحقت الطفلة بمدرسة ثنائية اللغة وكانت لغة التدريس فيها اللغة العبرية التي تعتبر لغة ثانية بالنسبة للطفلة، ولغتها الأولى هي الإنجليزية أي إن الطفلة لم تكن تعرف العبرية على الإطلاق حسب ما قالته أمها.

وقد خضعت الطفلة للدراسة في بداية السنة التاسعة من عمرها أي بعد ثلاث سنوات من الدراسة في مدرسة ثنائية اللغة تُعطَى فيها المواد باللغة العبرية. وكانت تسجل جلسات الحوار معها صوتياً على فترات تتراوح ما بين ٣ – ٤ أسابيع. وفي ضوء تحليل البيانات تم تصميم اختبار ما وراء اللغة (Metalinguistic Test) وأخضعت الطفلة للاختبار وكانت قد بلغت من العمر عشر سنوات ونصف وأعطى الاختبار نفسه لمجموعة من الأطفال في الولايات المتحدة تتراوح أعمارهم ما بين ٦ – ٩ سنوات كمجموعة ضابطة، حيث إن الطفلة كانت بعمر ست سنوات عندما هاجرت وبدأ جمع البيانات عنها عندما بلغت التاسعة، ولهذا السبب اختيرت المجموعة الضابطة من سن ٦-٩ سنوات. كشفت الدراسة أن الطفلة في المرحلة الأولى احتفظت بقواعد كل من اللغتين على حدة. وفي المرحلة الثانية بسبب عدم توفر التواصل المستمر بين المتعلم ولغة الأم (الإنجليزية) وتوفر التواصل المستمر مع اللغة الثانية (العبريّة) أثرت قواعد اللغة الثانية على قواعد اللغة الأولى وأعادت ترتيبها وتعديلها واستخدامها؛ رغم أن الأهل كانوا يتحدثون معها باللغة الانجليزية في البيت. وفي المرحلة

الثالثة بدأت اللغة الثانية (العبرية) في السيطرة على اللغة الأولى (الإنجليزية) مما أدى إلى تآكل قواعد اللغة الأولى (الانجليزية) وتضاؤل قدرة الطالبة على التعبير بها وعجزها عن توليد مفرداتها الأمر الذي ألجأها إلى اللغة الثانية (العبري) لتوفر قواعدها ومفرداتها لديها. وقد بدأت مرحلة عدم التعلم للغة الأولى أو بعبارة أخرى نسيان اللغة الإنجليزية نتيجة عدم استعمالها في تعلم المواد الدراسية الأخرى، وفي التعاملات اليومية في المدرسة. واستمرت اللغة الثانية في النمو والسيطرة على اللغة الأولى واحتلت اللغة العبرية مكان اللغة الإنجليزية من خلال عملية استدامة استخدام اللغة العبرية وندرة تكرار استخدام اللغة الإنجليزية في حياة الطالبة. (Seliger, 1991, pp. 225-240)

وقام التنبرغ (Altenberg, 1991) بدراسة لقياس مدى قابلية اللغة الأولى للاضمحلال في حالة البالغين، وقد أجريت الدراسة على زوجين ألمانيين ولدا في ألمانيا ثم هاجرا إلى أمريكا وعاشا فيها أكثر من أربعين سنة.

هاجرت الزوجة إلى أمريكا في الخامسة والعشرين من العمر وتعلمت اللغة الإنجليزية بعد وصولها إلى أميركا، وهاجر الزوج في التاسعة والعشرين من العمر إلا أنه درس الإنجليزية في نهاية المرحلة الثانوية في سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة في ألمانيا قبل هجرته. وبعد قدومه إلى أمريكا واصل تعليمه باللغة الإنجليزية. وخلال الأربعين سنة في أمريكا كان الزوجان يتحدثان في المنزل باللغة الألمانية وكذلك مع بعض الأقارب والأصدقاء. أما اللغة الإنجليزية فكانت تستخدم في الحياة الرسمية وغير الرسمية في مؤسسات العمل. وكان الزوجان يتحدثانها بطلاقة.

وقد خضع الزوجان لاختبار في ثلاث قضايا رئيسية في اللغة: القضية الأولى الواجبات المتعلقة بالتراكيب اللغوية، والقضية الثانية الواجبات المتعلقة باستعمالات الفعل، والثالثة الواجبات المتعلقة بصيغ الجمع وصيغ المذكر والمؤنث.

وقد كشفت الدراسة أن البنية اللغوية الأساسية للغة الأولى (الألمانية) بقيت سليمة. ووجد بعض التغيير في بعض قواعد التراكيب اللغوية تحت تأثير اللغة الثانية (الإنجليزية). كما لوحظ بعض المتغيرات في استخدام الأفعال المتشابهة بين اللغتين يعزى إلى ظاهرة الاستعارة من اللغة الثانية وليس إلى تغييرات في عمليات التعلم اللغوية. كما كشفت الدراسة عن وجود خسارة في المعلومات المتعلقة بالجمع وبالجنس (مذكر ومؤنث) ويعزى ذلك إلى وجود تشابه بين اللغتين الألمانية والإنجليزية في هذا الجانب ويعزى ذلك إلى كثرة استعمال اللغة الثانية (الإنجليزية) خلال هذه المدة الطويلة.

(Atenberg, 1991, pp. 189-204)

ويستخلص من نتائج هذه الدراسة أن تعلم اللغة الثانية في المرحلة الثانوية وما بعدها لا يحدث تغييرات جذرية في اللغة الأولى وبالأحرى ليست له تأثيرات سلبية عليها. ولكن الانغماس في اللغة الثانية لفترة طويلة قد يحدث بعض التأثيرات السلبية التي لا تطال بنية اللغة الأصلية وقواعدها الأساسية.

وقد ذكر كيرش نقلاً عن دراسة دريسكول (Kriscol, etal. 2004) أن تدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الإبتدائية في بريطانيا لا يتجاوز (٣٠) دقيقة في الأسبوع، وأن عدد المدارس التي تدرس لغة أجنبية إلى جميع طلابها لا يتجاوز ٣٪ من مجموع المدارس الإبتدائية في البلاد. (Kirsh, 2008, p.7)

يقول أحد الباحثين في تأثيرات اللغة الثانية على الأولى في التعليم ثنائي اللغة اينوهوغن.

(Einar Hangen, 1978, 37)

عندما يبني المتعلم نظاماً جديداً في اللغة التي اكتسبها، فإنه لابد أن يفكك ويعيد ترتيب الأنظمة في اللغة المكتسبة سابقاً (Maher, 1991, p67)

يرى الباحثون المعاصرون في تآكل اللغة الأولى واضمحلالها تحت وطأة اللغة الثانية وسيطرتها على التعليم في النظام ثنائي اللغة والاستعمال المكثف لها في التعاملات اليومية والتلفاز يرون أن الطالب والمتعلم عندما يبني نظاماً جديداً في اللغة الثانية المكتسبة فإنه يفكك أنظمة اللغة الأولى ويعيد ترتيبها نتيجة للاحتكاك اللغوي بين اللغتين. (Maher, 1991, p.67)

لقد تولدت هذه القناعة لدى الباحثين بسبب الشواهد العملية التي وجدوها في البحوث الميدانية اللغوية. وقد سبقهم إلى هذه النتيجة ابن خلدون في مقدمته حيث قال : (إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصراً في اللغة العربية، وذلك أن الملكة إذا تقدمت في صناعة، فقل أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى... وأن الناشئ من الجيل اختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة وكانت ناقصة). ومعنى (ملكة اللغة) بالتعبيرات المعاصرة البنية الداخلية للغة أو النظام اللغوي الخاص بها، فلكل لغة نظام خاص بها يختلف عن أنظمة اللغات الأخرى. فعندما يخضع الطفل في طفولته المبكرة لنظام لغوي أجنبي قبل أن يمتلك النظام اللغوي للغته الأصلية لغة الأم، فإنه لا يمكن أن يكتسب النظامين المتغايرين معاً ولابد أن يسيطر أحدهما على الآخر فيخرجا نظاماً مغايراً لكل منهما. فإذا سبق نظام اللغة الأجنبية وأصبح ملكة لغوية للطفل فإنه يضطر إلى تفكيك نظام لغة الأم الذي لم

يكتمل بعد ويعيد ترتيبه في ضوء النظـام اللغـوي المسـيطر وهـو نظـام اللغـة (الإنجليزيـة) والنتيجة الطبيعية لذلك أن يكون النظام اللغوي للغة الأم غير مكتمـل أو ناقصـاً وهـذا مـا قصده ابن خلدون، أي إن ملكة اللغة العربية ستكون ناقصة ولا يمكن أن يبدع فيها.

وهذا ما عبر عنه سلايغر وفاغو بالعجز اللغوي وفقدان القدرة عـلى الإبـداع الفكـري عنـد بعض الأفراد أو الاختناق اللغوي والاختلاط اللغوي عند فئـة أخـرى والتـدهور والتآكـل اللغوي في اللغة الأولى. (Sliger & Vago, 1991, p.3)

ويتفق هذا التعبير لسلايغر وفاغو مع تفسير ابن خلدون لفساد اللسان العربي ويقصد بـذلك اللهجات المحلية المنحرفة عن اللغة الفصحى بسـبب اخـتلاط العـرب بالشـعوب الأخـرى فتسمع الأجيال الجديدة تعبيرات من العجم وأخلاط من الناس ويستمع من العـرب أيضـاً فاختلط الأمر عليها ما استحدث ملكة جديدة ناقصة عن ملكة اللسان العربي الفصيح وهـو ما تعبر عنها اليوم اللغة العامية أو الدارجة، فهي ملكة عربية ولكنها غير مكتملة.

ويتفـق تفسـير ابـن خلـدون كـذلك مـع مـا توصـل إليـه أويلـر وماهيشـا (Ohler & Mahesha) من أن كيفية اكتساب اللغة الثانية وكيفية تعلمها تـؤثر في كيفيـة تنظـيم اللغـة الأولى وترتيبها في الدماغ بناءً على نتائج أبحـاث الـدماغ اللغويـة العصـبونية. (Obler & Mahesha, 1991, p. 54)

ولكن التعليم ثنائي اللغة قضية مختلفة فالطفل يعيش في بيئة يغمر فيهـا باللغـة الأجنبيـة مـن خلال دراسته لجميع المقررات بها ويضطر الأهل لتعليمه في البيت بتلـك اللغـة، وإذا أرد أن يستريح من عناء التعليم في المدرسة والبيت يلجأ إلى التلفاز أو الألعاب الالكترونية فـإذا بهـا

باللغة الإنجليزية كذلك، فينغمس الطفل في بحر من اللغة الأجنبية التي هي في حالتنا اللغة الإنجليزية فلا يستطيع أن يكوّنَ ملكة كاملة أو حتى ناقصة كما حدث في الماضي فيستغنى عنها تدريجياً إن لم تكن في الجيل الحالي أو القادم ففي الذي يليه. ولهذا السبب لابد من حسم الموقف في هذا الجيل فإن لم نحسمه الآن فإن الأجيال القادمة ستكون أعجز من أن تحسمه.

هناك من يقول دعنا نكتسب العلوم الحديثة والتكنولوجيا أولاً وبعد أن نصبح دولاً متقدمة نعود ونصلح اللغة العربية. هذه مغالطة منطقية لأنها تدمر الهدف الذي تسعى إليه منذ الخطوة الأولى. فماذا تستفيد من العلم والتكنولوجيا إذا خسرت نفسك وخسرت هويتك وثقافتك ولغتك وحضارتك.

لقد سمعنا هذا الكلام قبل ما يقرب من نصف قرن عندما بدأت انتكاسه التعريب الجامعي وتراجعت بعض الجامعات العربية عن التدريس بالعربية إلى التدريس باللغة الإنجليزية بحجة اكتساب الزمن وعدم تضييع الفرصة في الترجمة والاطلاع الواسع على المراجع الإنجليزية المتعددة والمتوفرة وكانت النتيجة ما ترون الآن من تراجع في العالم العربي في جميع المجالات. وإنكم ترون ما آلت إليه الجامعات في العالم العربي التي تقع في ذيل قافلة الجامعات العالمية.

الأمة لا تنهض بلغة غير لغتها. فإن الأمم لا تنهض ولا تتقدم إلا بلغتها. ولم يسجل التاريخ أن نهضت أمة بغير لغتها.

تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم

الباحث

د. ابراهيم بن أحمد مسلم الحارثي

مدير عام دار المقاصد للدراسات والاستشارات التربوية
عمان – الأردن
مستشار مؤسسة الرواد للتربية والتعليم
مدير عام الشئون الفنية والأكاديمية
مدارس الرواد – الرياض- المملكة العربية السعودية

قدم هذا البحث إلى
المؤتمر التاسع والعشرين لمجمع اللغة العربية الأردني
المنعقد في عمان - الأردن
من٢٢- ٢٤\١١\٢٠١١م

تأثير التعليم ثنائي اللغة على لغة الأم

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى القائد العربي المقدام الذي سيفعل كما فعل عبد الملك بن مروان الذي عرب الدواوين وصك العملة . فأسس بذلك الدولة العربية الإسلامية. والذي سيفعل كما فعل المأمون الذي عرب العلوم وأسس لحضارة عالمية لاتزال البشرية تنعم بخيراتها حتى يومنا هذا.

إلى القادة التربويين الذين لايخادعون ولاينخدعون.

إلى أهل الاختصاص الذين لا يخشون في الله لومة لائم.

إلى أصحاب القرار التربوي في العالم العربي الذين يحسون بمسؤوليتهم أمام الله والأجيال القادمة.

إلى الآباء والأمهات الذين يحرصون على تنشئة أبنائهم تنشئة يحبها الله ورسوله.

إلى أطفال الأمة العربية الذين أحبهم وأدعو لهم بالغدو والآصال؛ لأنهم مستقبل الأمة وأمل الأجيال.

إلى الغيورين على دينهم ولغتهم وتاريخهم وانتمائهم وحضارتهم.

إلى أجدادنا الذين حملوا النور والهداية للإنسانية؛ سنبقى على العهد ونواصل حمل الراية.

إلى كل هؤلاء وإلى كل مخلص صادق أهدي هذا الجهد راجيا من الله القبول وتحقيق المأمول.

ملخص الدراسة

تسعى هذه الدراسة لاستكشاف المشكلة التي يعاني منها الطلاب الذين يدرسون في مدارس ثنائية اللغة من خلال آراء أولياء أمورهم؛ لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى :

١- استكشاف آراء أولياء الأمور الذين يدرس أبناؤهم في مدارس ثنائية اللغة فيما يختص بتأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية لدى أطفالهم.

٢- استكشاف أهم الآثار السيئة التي تحدث للغة العربية نتيجة استعمال اللغة الإنجليزية لغة التدريس في المدرسة فيما يسمى التعليم ثنائي اللغة أو متعدد اللغات.

وتحديدا تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما الأضرار التي يتعرض لها الطفل فيما يخص اللغة العربية جراء استخدام اللغة الانجليزية لغة التدريس للمواد الدراسية الأخرى في المدرسة؟

٢- ما الآراء والملاحظات الواقعية لأولياء الأمور الذين لهم أبناء يدرسون في مدارس التعليم ثنائي اللغة، وما هو موقفهم من ذلك النوع من التعليم في ضوء خبرتهم الواقعية؟

تكونت أداة الدراسة من أحد عشر سؤالا يتكون كلا منها من شقين: شق كمي وآخر وصفي.

وزعت أداة الدراسة على عينة عشوائية من أولياء أمور الأطفال عددها(١٠٠) استعيد منها (٢٤) استبعدت(٣) منها لأنها كانت خارجة عن موضوع البحث.

وقد كشفت الدراسة عن وجود مشكلات في تعلم اللغة العربية يعاني منها الأطفال تتعلق بالعجز اللغوي في مجال التعبير الشفوي والكتابة وفي مجال لفظ الأحرف وتسميتها بحيث يمكن القول بدخول اللكنة الأعجمية على الأطفال العرب فحرف الحاء غدا يلفظ هاء بحيث كلمة "حرب " تصبح" هرب" وقس عليه أما الطاء فتلفظ تاء وبناء عليه فإن كلمة "طفل" تصبح " تفل". وثمة مجال خطير آخر أحس به بعض أولياء الأمور وهو مجال الهوية الثقافية والقيم والأخلاق. فقد أحس بعض أولياء الأمو بالقيم الغربية التي تتناقض مع قيمنا وعقائدنا تتسرب إلى عقول أبنائهم، حتى أن إحدى الأمهات أعلنتها صراحة : إننا بدأنا نفقد هويتنا. وفي الواقع فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات التي أجريت في دول أخرى وأكدت على أن النتيجة الطبيعية للتعليم ثنائي اللغة هو إحلال اللغة الثانية محل اللغة الأولى وإحلال ثقافة اللغة الثانية محل ثقافة اللغة الأولى.

ومن هذه الدراسات دراسة فاغو

(Vago, 1991, pp 241-242). ودراسة سيلايغر (Seliger, 1991, pp. 225-240)

تمهيد

شعر الباحث من خلال عمله في القطاع التربوي لعشرات السنين مايعانيه الطلاب من ضعف في اللغة العربية. وتدهور في الأخلاق وما تعانيه اللغة العربيـة مـن تراجـع في جميـع المجـالات، وفي الوقت نفسه شاهد إ قبال الناس على تعلم اللغة الانجليزية وإهمال اللغـة العربيـة. مـع العلـم أن إتقان لغة الأم هو الطريق الطبيعي المأمون لإتقان اللغة الثانية أو الثالثة كما تشـير إلى ذلـك نتـائج كثير من الأبحاث الميدانية في دول العالم المتقدمة، وأن حرصنا على اللغة العربيـة لا يعنـي التقليـل من حرصنا على تعلم اللغة الانجليزية مما لا شك فيـه أن اللغـة الانجليزيـة لغـة عالميـة، وأصـبح تعلمها ضرورة عصرية لمتابعة التقدم العلمي والتكنولـوجي في العـالم، والباحـث نفسـه خـريج جامعة أمريكية ويحمل ماجستير فيزياء نووية إضافة إلى تخصصاته التربوية، ويدرك أهميـة معرفـة اللغة الانجليزية. لكن القضية ليس في تعلمها، وإنما القضية في متى ندرّسها وكيف ندرّسها ومـن الشخص المؤهل الذي يصلح لتدريسها، والبيئة التعليمية التي يجري فيها التعليم، القضـية كيـف نحسن تعليم اللغة الإنجليزية دون أن نقضي على اللغة العربيـة، أو نلحـق الضرـر بهـا وبأجيالنـا وثقافتنا وحضارتنا.ألا يمكن إتقان تعلم اللغة الانجليزية بطريقة أخرى غير نظام التعلـيم ثنـائي اللغة؟ ما الفترة العمرية المناسبة لاكتساب اللغة الأجنبية؟ ما أهمية اكتساب اللهجة الأصلية للغـة الأجنبية؟ما الطرق التدريسية الملائمة لاكتساب اللغة الأجنبية؟ وثمة أسئلة كثيرة يمكـن إثارتهـا تفتح لنا آفاقا جديدة يمكن من خلالها تحسين مستوى اكتساب اللغـة الانجليزيـة وتقلـل الكلفـة المالية لتدريسها وترفع الضرر عن أطفالنا وتصون اللغة العربية من التدهور والاندثار.

اطلع الباحث على مشروع المدارس المستقلة في دولة قطر وقدم دراسة في إطار المشروع، وكانت مـن أفضل الدراسات التي قدمت في المشروع، ولمس المشاكل التربوية التي نجمـت في مرحلـة التطبيـق،

وزار بعض المدارس التي تشرف على تشغيلها في أبوظبي شركة موزاييك الأمريكية بدعوة من الشركة نفسها ، وقام بمشاهدات صفية في عدد من الصفوف وناقش المشرفين والمشرفات والطلاب والإدارة المدرسية، وأحس بعملية الهدم التربوي التي يعاني منها الطلاب. وناقش مدير الشركة ومساعديه فيما شاهده ، ولم يستطيعوا إنكار الأخطاء المرتكبة في فلسفة المشروع وأسسه وآليات تنفيذه. وألغى _ بناء على ذلك _ اتفاقية مشروع كانوا سينفذونه في الرياض.

كما اطلع الباحث على دراسات عالمية في مجال إماتة اللغة الأولى في إطار التعليم ثنائي اللغة والتعليم متعدد اللغات، كما اطلع على دراسات في مجال تأثير اللغة الثانية على الأولى، وفي مجالي اكتساب اللغتين الأولى والثانية. ونظر إلى الوضع الراهن في الوطن العربي. فهاله ما رآه من سياسات تربوية عمياء، تسير بخطى حثيثة نحو إماتة اللغة اللعربية ومحو الثقافة العربية الاسلامية؛ فأراد أن يستجلي الأمر ويستطلع آراء أولياء الأمور الذين لهم أبناء يتعلمون في نظام التعليم ثنائي اللغة، فكان هذا البحث الذي أرجو الله سبحانه وتعالى أن ينفع به أجيال أمتنا العربية المجيدة وينقذهم به من الحفرة العميقة التي يخطط أعداء العروبة والإسلام أن يوقعوهم فيها.

أسأل الله العلي القدير أن يتقبله من العبد الفقير ويجعله خالصا لجهه الكريم بمنه وكرمه وفضله إنه نعم المولى ونعم النصير وبالإجابة جدير.

الباحث

د. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي

ذو الحجة ١٤٣١هـ

تشرين ثاني (نوفمبر) ٢٠١٠م

الفصل الأول

الإطار النظري

يرى الباحثون في التأثيرات التي تحل باللغة الأولى تحت وطأة اللغة الثانية وسيطرتها على التعليم في النظام ثنائي اللغة أن الطفل عندما يبني نظاماً جديداً في اللغة الثانية المكتسبة فإنه يفكك أنظمة اللغة الأولى ويعيد ترتيبها نتيجة للاحتكاك اللغوي بين اللغتين. (Maher, 1991, p.67). وهذا يؤيد ما ذهب إليه لغويون آخرون من أن الطفل عندما يبني نظاما لغويا جديدا للغة الثانية إنما يبنيه على أنقاض النظام اللغوي للغة الأولى.

لقد تولدت هذه القناعة لدى الباحثين بسبب الشواهد العملية التي وجدوها في البحوث الميدانية اللغوية. وقد سبقهم إلى هذه النتيجة ابن خلدون في مقدمته حيث قال : (إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصراً في اللغة العربية، وذلك أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل، فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى... وأن الناشيء من الجيل اختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة وكانت ناقصة...)(المقدمة، ص٤٥٥) ومعنى ملكة اللغة بالتعبيرات المعاصرة البنية الداخلية للغة أو النظام اللغوي الخاص بها فلكل لغة نظام خاص بها يختلف عن أنظمة اللغات الأخرى. فعندما يخضع الطفل في طفولته المبكرة لنظام لغوي أجنبي قبل أن يمتلك النظام اللغوي للغته الأصلية لغة الأم، فإنه لا يمكن أن يكتسب النظامين المتغايرين معاً ولابد أن يسيطر أحدهما على الآخر أويمتزجا فيخرجا نظاماً مغايرا لكل منهما. فإذا سبق نظام اللغة الأجنبية وأصبح ملكة لغوية للطفل فإنه يضطر إلى تفكيك نظام لغة الأم الذي لم يكتمل بعد ويعيد ترتيبه في ضوء النظام اللغوي المسيطر وهو

نظام اللغة (الإنجليزية) والنتيجة الطبيعية لذلك أن يكون النظام اللغوي للغة الأم غير مكتمل أي ناقصاً وهذا ما قصده ابن خلدون أي أن ملكة اللغة العربية ستكون ناقصة ولا يمكن أن يبدع فيها.

وهذا ما عبر عنه سلايغر وفاغو (Seliger&Vago) بالعجز اللغوي وفقدان القدرة على الإبداع الفكري عند بعض الأفراد أو الاختناق اللغوي والاختلاط اللغوي عند فئة أخرى والتدهور والتآكل اللغوي في اللغة الأولى. (Seliger & Vago, 1991, p.3)

ويتفق هذا التعبير لسلايغر وفاغو مع تفسير ابن خلدون لفساد اللسان العربي ويقصد بذلك اللهجات المحلية المنحرفة عن اللغة الفصحى بسبب اختلاط العرب بالشعوب الأخرى فتسمع الأجيال الناشئة تعبيرات من العجم وأخلاط الناس فيختلط الأمر على الأجيال الصاعدة وتستحدث ملكة جديدة ناقصة عن ملكة اللسان العربي الفصيح وهو ما تعبر عنها اليوم اللغة العامية أو الدارجة، فهي ملكة عربية ولكنها غير مكتملة.

ويتفق تفسير ابن خلدون كذلك مع ما توصل إليه أوبلر وماهيشا (Obler & Mahesha) من أن كيفية اكتساب اللغة الثانية وكيفية تعلمها تؤثر على كيفية تنظيم اللغة الأولى وترتيبها في الدماغ بناءً على نتائج أبحاث الدماغ اللغوية العصبونية.(Obler & Mahesha, 1991, p. 54). هذا في مجال تأثير اللغة الثانية إذ درّست على أنها لغة ثانية فقط ولم تستخدم وسيطا لتعليم المواد الأخرى.

ولكن التعليم ثنائي اللغة قضية مختلفة فالطفل يعيش في بيئة يغمر فيها باللغة الأجنبية من خلال دراسته لجميع المقررات بها ويضطر الأهل لتعليمه في البيت بتلك اللغة، وإذا أراد أن يستريح من عناء التعليم في المدرسة والبيت يلجأ إلى التلفاز أو الألعاب الالكترونية فإذا بها

باللغة الإنجليزية كذلك فينغمس الطفل في بحر من اللغة الأجنبية التي هي في حالتنا اللغة الإنجليزية فلا يستطيع أن يكون ملكة كاملة أو حتى ناقصة نوعا ما بسبب الإقصاء المتعمد للغة العربية. فيستغنى عنها تدريجياً إن لم يكن في الجيل الحالي ففي الجيل القادم أوالذي يليه. ولهذا السبب لابد من حسم الموقف في هذا الجيل فإن لم نحسمه الآن فإن الأجيال القادمة ستكون أعجز من أن تحسمه.

ستجد من يقول دعنا نكتسب العلوم الحديثة والتكنولوجيا أولاً وبعد أن نصبح دولاً متقدمة نعود ونصلح اللغة العربية. هذه مغالطة منطقية لأنها تدمر الهدف الذي نسعى إليه منذ الخطوة الأولى. لقد سمعنا هذا الكلام قبل ما يقرب من نصف قرن عندما بدأت انتكاسه التعريب الجامعي وتراجعت بعض الجامعات العربية عن التدريس بالعربية إلى التدريس باللغة الانجليزية بحجة اكتساب الزمن وعدم تضييع الفرصة في الترجمة، وبحجة الاطلاع الواسع على المراجع الإنجليزية المتعددة والمتوفرة. وكانت النتيجة ما ترون الآن من تراجع في العالم العربي في جميع المجالات. وإنكم ترون ما آلت إليه الجامعات في العالم العربي.

الأمة لا تنهض بلغة غيرها. فإن الأمم لا تنهض ولا تتقدم إلا بلغتها. ولم يسجل التاريخ أن نهضت أمة بغير لغتها.

تسلط هذه الدراسة الضوء على تأكل واضمحلال اللغة الأولى (لغة الأم) وانهدام أركانها وتفتيت بنيتها القواعدية وتراكيبها وبلاغتها نتيجة لاحتكاكها باللغة الثانية (اللغة الانجليزية) في المواقف التعليمية في إطار ما يسمى التعليم ثنائي اللغة (Bilingualism) والإطار الموازي له المسمى التعليم متعدد اللغات (Multilingualism) الذي قد يكون أشد خطورة منه.

إن كثيراً من الدراسات التي أجريت لمعرفة التأثيرات الحاصلة على لغة الأم في إطار التعليم ثنائي اللغة أو التعليم متعدد اللغات في عدة أقطار في دول العالم تشير إلى تدهور قدرات الطلاب في اللغة الأولى (لغة الأم) وإلى ظهور حالات مرضية لدى الطلاب من قبيل العجز اللغوي وفقدان القدرة على التفكير السوي نتيجة للتشويش واختلاط الأمور في ذهن الطفل. إن ظاهرة اضمحلال اللغة الأولى وتآكلها أضحت تنمو وتتفاقم في الأفراد الذين يدرسون في نظام التعليم ثنائي اللغة وبدأت تتفشى في المجتمع بعامة سواء في المجتمع الأصلي أو في الأقليات المهاجرة، وقد تصل هذه الظاهرة في نهايتها كما وصلت بالفعل في بعض المجتمعات إلى ما يسمى (موت اللغة الأصلية)

(Seliger & Vago, 1991, p.9, Dorian, 1981, Schmidt, 1985)

ونجد على أرض الواقع أن التعليم ثنائي اللغة بدأ ينتشر بسرعة عجيبة في وطننا العربي.إن ظاهرة تراجع اللغة العربية واضمحلالها وتآكلها في الوطن العربي أصبحت واضحة للعيان بحيث لايمكن تجاهلها. إن اللغة العربية تستصرخ ذوي الضمائر الحية من أصحاب الحس الوطن؛ فهل من مغيث؟!

وقد استخدمت الدراسات اللغوية في مجال الاضمحلال والتآكل اللغوي للغة الأصلية تحت تأثير اللغة الأجنبية أنواعاً مختلفة من البيانات، وأنماطاً متعددة من طرق جمع المعلومات وتبويبها وتحليلها؛ تضمنت المقابلات والتسجيلات الصوتية والترجمات وردود الفعل وسرد القصص والتحفيز على الاستجابة بالصور الثابتة والمتحركة ونماذج التشجيع والاختبارات المعيارية المقننة والحوارات المفتوحة. وقد تفرع عن هذه الدراسات ما يسمى بالبحوث

النفس لغوية (Psycholinguistics) والبحوث المركزة على الجانب اللغوي المجتمعي لاضمحلال اللغة الأصلية للمجتمع (sociolinguistic aspects of first language attrition)، ومن العجائب التي تضعف اللغة الأولى في المدرسة ثنائية اللغة هو الاستعمال المتكرر للغة الثانية المتمثل في استعمالها في تدريس المواد الأخرى، وفي التعامل والتواصل مع الطلاب، ومما يزيد الطين بلة، أن الأهل مضطرون لاستعمالها لتدريس أبناءهم في بيوتهم فينغمس الطالب بهذه اللغة في المدرسة والبيت، الأمر الذي يخرج اللغة العربية من حياته، وهم بهذا الفعل يخربون بيوتهم بأيديهم وأيدي المدرسين الخصوصيين الذين يحضرونهم لتعليم أبنائهم. وهكذا يتضاءل دور اللغة العربية في الحياة اليومية للطالب وتسلب وظائفها الحياتية وتعطى للغة الأجنبية؛ فلا يشعر المتعلم بحاجة إليها وينظر لها نظرة دونية، ومما زاد الظاهرة تفاقما في معظم البلاد العربية ما نشاهده في المحلات التجارية والشركات ومخازن الأغذية الكبرى من تسجيل أسماء المواد الغذائية بالأسماء الانجليزية رغم أن المستهلكين معظمهم من العرب بحيث أصبح اسم الجزر كاروت واسم البصل أنيون كما أفادت إحدى الأمهات. وأما المراسلات بين المؤسسات الاقتصادية والشركات فأصبحت تجرى باللغة الانجليزية، وفي بعض البلدان العربية تجاوز الأمر المؤسسات الأهلية إلى المؤسسات والدوائر الحكومية. إن إخراج اللغة الأولى(العربية) من التعاملات في المجتمع هو أحد أهم العوامل "المجتمع لغوية sociolinguistic" الذي يغذي ويقوي تآكل اللغة العربية ويسرع في اضمحلالها ويجعلها غريبة في وطنها ويحولها إلى لغة ثانية بل إلى لغة ميتة بين أهلها. ويمكن الرجوع في هذا الصدد إلى دراسات كثيرة منها **دراسة** (Dressler, 1991, Seliger&Vago,1991, Corvalan, 1991)

ودراسات كثيرة غيرها رغم أنها أجريت على لغات غير اللغة العربية، فاللغة العربية لا بواكي لها.

ومن العوامل "المجتمع لغوية" المؤثرة في اضمحلال اللغة الأولى خضوعها أو تبعيتها وتراجعها أمام اللغة الثانية في المجال العاطفي مثل: عدم الاحترام، وعدم إعطائها المكانة الاجتماعية وضعف الاتجاهات الإيجابية نحوها.

لقد حضرت حفلة تخريج في إحدى الجامعات في إحدى المدن العربية وكانت جميع الكلمات التي القيت في الحفل باللغة الانجليزية؛ ولك أن تتخيل الرسالة التربوية التي تعطى للشباب والمجتمع بمثل هذا التصرف... . ويمكن الرجوع للتعرف على أثر المجال العاطفي في تراجع اللغة الأصلية إلى دراسة دريسلر وجوليان ماهر (Dressler, 1991, Maher, 1991).

قد لا يحس الناس بتآكل اللغة الأولى واضمحلالها بالسنوات الأولى للتعليم ثنائي اللغة لأن الأثر التربوي يحتاج إلى سنوات لا تقل عن عشر إلى خمسة عشر سنة حين تصبح نتائجه واضحة للعيان في المجتمع. ولكن الخبراء يمكنهم تبين النواتج التربوية قبل ذلك بكثير. ومن الدراسات التي عالجت هذا الأمر دراسة (Carvilan,1991,Schmidt,1991) . ففي بداية السنوات الأولى يحاول الطفل إخضاع اللغة الثانية لقواعد لغة الأم ثم ما يلبث أن يتبين أن لكل لغة قواعدها الخاصة بها، فيحاول الاحتفاظ بقواعد كل لغة على حدة، ولكن استمرارية التعليم باللغة الأجنبية والاستعمال المتكرر لها في المدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام تجعل الطفل يخضع لغة الأم

للغة الثانية. فتهيمن اللغة الثانية على بنيته العقلية اللغوية وتخضع اللغة الأولى في حياته للغة الأجنبية إلى الأبد وهذا هو موت اللغة الأولى.

تشير الدراسات إلى وجود مجموعتين من القوى التي تتضمن عوامل لغوية تعمل على تدمير قواعد اللغة الأولى، المجموعة الأولى تشمل النقل، والتداول، والتقارب، والتأثيرات اللغوية المتبادلة، ويمكن تسمية هذه المجموعةت التأثيرات الخارجية. ومن الشواهد العملية على التأثيرات الخارجية المتعلقة بتراكيب اللغة ما يسمى قانون التعميم حيث يقوم الطفل المتعلم بتعميم قواعد اللغة الثانية لتشمل قواعد اللغة الأولى حيث يقوم بتطبيق قواعد اللغة الأجنبية تطبيقاً خاطئاً على قواعد لغته الأصلية، ومنها ما يسمى قانون تمديد المعنى حيث يوسع معنى كلمة لتشمل معنى كلمة ثانية في اللغة الأصلية، ومنها ما يسمى قانون افتراض الترجمة حيث تجري الترجمة الحرفية التي تغير المعنى، وفي مجال المصطلحات والأمثال تظهر التأثيرات على اللغة الاصلية بأشكال مختلفة، مثل: ما يسمى امتزاج الرموز، وليّ معاني الإشارة والرمز، واستعارة المصطلحات أو تهجين المصطلحات.

ومن أمثلة مجموعة القوى الثانية التي تعمل على تدمير قواعد اللغة الأولى ما يسمى تعديل الأنماط اللغوية في اللغة الأولى مثل: التعميمات، والتبسيط، والانتظام والتطبيع، والتأثير على الاستراتيجيات البنيوية المعرفية في لغة الأم، ويطلق عليها العوامل الداخلية. ويمكن الرجوع لمعرفة التفصيلات في هذا الجانب إلى الدراسات التي أجراها شارود، وسميت، وفان بورن، وكورفلان، ودريسلر، وفاغو.

(seliger & vago, 1991, p.p 9-15)

ومن الأهداف الرئيسية لهذا البحث أن ألفت انتباه قادة الأمة على المستويات التعليمية والتربوية والسياسية إلى ضرورة التعرف على ظاهرة اضمحلال اللغة الأولى. إن اللغة العربية بالانقراض في المدارس التي تتبنى النظام التعليمي ثنائي اللغة وهي المدارس التي تدرس العلوم والرياضيات والحاسوب باللغة الإنجليزية، وتكتفي بتدريس اللغة العربية كلغة ثانية فقط، وليس لغة لتعليم المباحث الدراسية الأخرى. والكلام نفسه ينطبق على المدارس ثنائية اللغة التي تستخدم اللغة الفرنسية في المغرب العربي.

أما القضية الثانية التي يهدف هذا البحث إلى لفت الأنظار إليها فهي التعرف على الأساسيات التي تجعل فهم ظاهرة اضمحلال اللغة الأصلية قضية أساسية من القضايا القومية التي ينبغي أن يهتم بها كل فرد في المجتمع سواء كان أباً أو أماً أو مسئولاً في الدولة أو طالباً في المدرسة أو الجامعة أو وزيراً للتربية والتعليم أو رئيساً للجامعة أو للدولة لأنها قضية رئيسة في التأثير على مصير الأمة.

الفصل الثاني

أهمية الدراسة

يكتسب هذا البحث أهمية من أهميـة اللغـة القوميـة في الحفـاظ عـلى وحـدة الأمـة وتماسك المجتمع ونقل حضارة الأمة وثقافتها إلى الأجيال القادمة من جهة عامة. ويكتسب أهمية خاصة كون اللغة الأم هنا أو اللغة القومية أو اللغة الأولى هي اللغة العربية، وهـي لغـة القرآن الكريم ولغة أهل الجنة ولغة آدم الذي علمه ربه الأسماء كلهـا باللغـة العربيـة، اللغـة العربية لغة مباركة شرفها الله بأن تكون لغة القرآن الكريم ولغة دينه العظيم، فلا توجـد لغـة تستطيع أن تحمل ما حملته اللغة العربية من معاني القرآن العظيم ومعـاني الحـديث الشريـف، ومقاصد الشريعة الإسلامية والرسالة المحمدية، فقد كانت اللغة العالمية الوحيدة لمـدة تزيـد على سبعة قرون.

. ويطيب لي أن اقتبس بعضا مما ذكره أبو منصور عبد الملك الثعالبي في مقدمة كتابـه "فقه اللغة وأسرار العربية"قال: من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب ، ومن أحب العرب أحـب العربيـة التـي بهـا نـزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب. ومن أحب العربية عني بها ، وثابرعليها ، وصرف همته إليها.... والإقبال عليها ... إذ هي أدا العلم، ومفتاح التفقه في الدين... ثم هي لإحـراز الفضائل، والاحتواء على المروءة وسائر أ نواع المناقب، ... ولولم يكن في الإحاطة بخصائصها والوقوف عى مجاريها ومصارفها والتبحر في جلائها ودقائقها إلا قوة اليقين في معرفة إعجـاز القرآن، وزيادة البصيرة في اثبات النبوة، ... لكفى بهما فضلا.... إلى أن قال : ولمـا شرفهـا الله تعالى عز اسمه وعظمها، ورفع خطرها وكرمها ، وأوحى بها إلى خير خلقـه، وجعلهـا لسـان

أمينه على وحيه، وخلفائه في أرضه، وأراد بقضائها ودوامهاحتى تكون في هذه العاجلة لخيار عباده، وفي تلك الآجلة لساكني جنانه ودار ثوابه، قيض لها حفظة وخزنة من خير الناس وأعيان الفضل وأنجم الأرض، تركوا في خدمتها الشهوات وجابوا الفلوات، ونادموا لاقتنائها الدفاتر،....وكلما بدأت معارها تتنكر أو كادت معالمها تتستر أو عرض لها ما يشبه الفترة، رد الله تعالى له الكرة ، فأهب ريحها ونفق سوقها بفرد من أفراد الدهر أديب ذي صدر رحيب، وقريحة ثاقبة، ودراية صائبة، ونفس سامية، وهمة عالية، يحب الأدب ، ويتعصب للعربية فيجمع شملها ، ويكرم أهلها، ويحرك الخواطر الساكنة لإعادة رونقها، ويستثير المحاسن الكامنة في صدور المتحلين بها،...، وأرجو الله سبحانه وتعالى أن تكون أخي القارئ الكريم من الخواص ْالذين اختارهم الله تعالى من خيار الناس لحفظ لغة القرآن وتعليمها ونشرها.

أهداف الدراسة :

٣- استكشاف آراء أولياء الأمور الذين يدرس أبناؤهم في مدارس ثنائية اللغة فيما يختص بتأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية لدى أطفالهم.

٤- استكشاف أهم الآثار السيئة التي تحدث للغة العربية نتيجة استعمال اللغة الإنجليزية لغة التدريس في المدرسة فيما يسمى التعليم ثنائي اللغة أو متعدد اللغات.

افتراضات الدراسة :

اللغة الأولى هي لغة الأم ويرمز لها بالحرف ل١ ويعبر عنها بعض الباحثين باللغة القومية أو اللغة الأصلية وفي بحثنا هذا فإن اللغة الأولى أو لغة الأم أو اللغة القومية أو الأصلية تعني شيئاً واحداً وهو اللغة العربية الفصحى.

اللغة الثانية: هي اللغة الأجنبية التي تدرس بالإضافة إلى لغة الأم ويرمز لها بالحرف ل٢ وفي بحثنا هذا فإن اللغة الثانية هي اللغة الانجليزية.

التعليم ثنائي اللغة: هو النظام التعليمي الذي يتبنى تدريس اللغة الأجنبية ويجعلها لغة التدريس للمواد الدراسية الأخرى باستثناء اللغة العربية. و اللغة الأجنبية في بلاد المشرق العربي هي اللغة الانجليزية غالبا، أما في بلاد المغرب العربي فهي الفرنسية .

التعليم متعدد اللغات: هو النظام التعليمي الذي يدرس أكثر من لغة أجنبية إضافة إلى لغة الأم ويجعل إحدى اللغات الأجنبية لغة التدريس للمواد الدراسية الأخرى.

الغمر اللغوي:Language Immersion هو نوع من التدريس ثنائي اللغة يجعل اللغة الأجنبية مسيطرة على التعليم والتعامل والبيئة المدرسية بحيث تغمر جميع مناحي التعامل داخل المؤسسة التعليمية.

تقدم برامج الغمر اللغوي على أنواع ثلاثة :

١– الغمر اللغوي باللغة الأجنبية: Foreign Language Immersion

هو نوع من التدريس ثنائي اللغة يجعل اللغة الأجنبية مسيطرة على التعليم والتعامل والبيئة المدرسية بحيث تغمر جميع مناحي التعامل داخل المؤسسة التعليمية. وتقدم المادة العلمية في سائر المباحث الدراسية باللغة الأجنبية ويهدف هذا البرنامج إلى إحلال اللغة الأجنبية محل لغة الأم. وتدرس فيه لغة الأم باعتبارها لغة ثانية. وهو النظام المستخدم

فيما يسمى المدارس العالمية، وبعض المدارس الأهلية التي تعطي مزيدا من الاهتمام باللغة العربية والدين الإسلامي ولكن النتيجة واحدة في الحالتين وهي الإحلال اللغوي للغة الأجنبية مكان العربية .

٢- الغمر اللغوي الثاني : Dual Immersion

يهدف هذا البرنامج إلى تعليم الطالب لغتين، لغته الأصلية واللغة الأجنبية. حيث يتم تدريس جميع المواد الدراسية باللغة الأجنبية في نصف اليوم وفي النصف الثاني يتم بلغة الأم. ولهذا النوع من التعليم آثار سلبية على الطالب وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

٣-الغمر اللغوي الأصلي: Indigenous Immersion

يتم تدريس جميع المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية بلغة الأم. وتدرس فيه اللغة الأجنبية في المرحلة المتوسطة أو في نهاية المرحلة الابتدائية. ويهدف هذا النوع من التعليم إلى حماية اللغة الأصلية، وحماية الطفل من التعرض لظاهرة التشويش والعجز اللغوي والفكري. وهذا النوع هو المعتمد في الدول المتقدمة غالبا.

تعليم اللغة الثانية: هو التعليم الذي يدرس اللغة الأجنبية إضافة إلى لغة الأم ولكن يبقى تدريس المواد الأخرى بلغة الأم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتناول هذه الدراسة المشكلة الناشئة عن" نظام التعليم ثنائي اللغة" الذي يستخدم اللغة الثانية في بعض المدارس في الوطن العربي لغة التدريس للمواد الأخرى في المدرسة . الأمر الذي يعرض الطالب إلى عدد من الصعوبات اللغوية والمخاطر الثقافية. وبعبارة أخرى تسعى هذه الدراسة لاستكشاف المشكلة التي نشأت عن التعليم ثنائي اللغة فيما يتعلق باللغة العربية بصفة خاصة، وتحديدا تسعى للإجابة عن السؤالين التاليين:

٣- ما الأضرار التي يتعرض لها الطفل فيما يخص اللغة العربية جراء استخدام اللغة الانجليزية لغة التدريس للمواد الدراسية الأخرى في المدرسة؟

٤- ما الآراء والملاحظات الواقعية لأولياء الأمور الذين لهم أبناء يدرسون في مدارس التعليم ثنائي اللغة، وما هو موقفهم من ذلك النوع من التعليم في ضوء خبرتهم الواقعية؟

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

دراسات تآكل اللغة الأولى واضمحلالها :

أجريت معظم دراسات اضمحلال اللغة الأولى(First Language Attrition) ضمن إطار التعلم ثنائي اللغة (bilingualism) في اسرائيل وأمريكا وبعض الدول الغربية. وذلك للتعامل مع المهاجرين الجدد ومحو لغتهم وثقافتهم الأصلية تمهيدا لدمجهم في المجتمع الذي هاجروا إليه.

وفي هذا الإطار أجرى روبرت فاغو Robert Vago دراسة بعنوان (نموذج منظم لاضمحلال اللغة الأولى) على طفلة بلغارية هاجرت مع أهلها إلى فلسطين المحتلة (إسرائيل) وكان عمرها خمس سنوات وعشرة أشهر ولغتها الأم هي اللغة البلغارية ولا تعرف لغة غيرها.

لقد جمعت معلومات اضمحلال اللغة البلغارية على مرحلتين وتم تحليلها كل على حدة. ففي المرحلة الأولى استخدم النموذج التشجيعي للحصول على الاستجابات اللغوية من الطفلة من خلال المحادثة والحوار باللغة البلغارية معها حيث سجلت هذه الحوارات صوتياً وقورنت بمستوى اللغة البلغارية للأبوين ووجد تطابق في اللهجة والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللغوية بين الطفلة والوالدين واعتبر ذلك الخط المرجعي أو المستوى المرجعي للغة الأم بحيث يكون هو المعيار الذي يقارن به الأداء اللغوي فيما بعد وأي انحراف عنه يعد نوعاً من الاضمحلال اللغوي.

التحقت الطفلة بالصف الأول الابتدائي في مدرسة لغة التدريس فيها اللغة العبرية . وتم التركيز في قياس تدهور الأداء اللغوي في لغة الأم في المرحلة الأولى على الأداء اللغوي القابل للقياس والملاحظة وليس على مستوى الكفاية.

وفي المرحلة الثانية تم التركيز على مستوى الكفاية وتم تحليل البيانات وقد وجدوا أن اضمحلال اللغة البلغارية باعتبارها لغة الأم تجاوز مستوى الأداء ووصل إلى مستوى الكفاية وهو مستوى المعلومات المتعلقة بقواعد اللغة وقوانينها وبنيتها الداخلية. حيث أعادت ترتيب القواعد اللغوية في لغتها الأولى البلغارية لتتماشى مع القواعد اللغوية للغة الثانية (العبرية) نتيجة للغمر اللغوي باللغة العبرية. وقد شمل الاضمحلال اللغوي نسيان القواعد اللغوية للغة الأم بحيث أصبحت البنت عاجزة عن التعبير بصيغة الغائب المفرد إذا ما أعطيت صيغة الغائب للجمع. وأصبحت غير قادرة على التعبير عن آرائها باللغة البلغارية وأصيبت بالتلعثم اللغوي إذا أرادت التعبير باللغة البلغارية وكأنها تبحث عن شيء مفقود كما يتلمس الأعمى بيده ليبحث عن شيء غير موجود في المكان الذي هو فيه. (Vago, 1991, pp 241-251).

يتبين من نتائج هذه الدراسة أن التعليم ثنائي اللغة الذي يغمر المتعلم باللغة الثانية يعد وسيلة ناجحة في القضاء على لغة الأم. وتطرح هذه النتيجة سؤالا هاما على كل واحد منا؛ هل هذا ما نريده من التعليم ثنائي اللغة؟ وإذا كان الجواب بالنفي – ولا أحسبه إلا كذلك – فما هو القرار الذي ينبغي أن نتخذه؟ ليعد كل منا لضميره ويجيب عن هذا السؤال بأمانة.

وفي دراسة أخرى، أجرى هربرت سيلايغر(Herbert seliger) دراسة حالة حول تناقص الطلاقة والإبداع في اللغة الأولى على طفلة هاجرت مع عائلتها من أمريكا إلى فلسطين المحتلة (إسرائيل) وكان عمرها ٦ سنوات ولغتها الأولى هي اللغة الإنجليزية، وكانت الطفلة بنت السنوات الست تتكلم اللغة الانجليزية بطلاقة، التحقت بمدرسة ثنائية اللغة وكانت لغة التدريس فيها اللغة العبرية التي تعتبر لغة ثانية بالنسبة للطفلة ولغتها الأولى هي الإنجليزية أي أن الطفلة لم تكن تعرف العبرية على الإطلاق حسب ما قالته أمها.

وقد خضعت الطفلة للدراسة في بداية السنة التاسعة من عمرها أي بعد ثلاث سنوات من الدراسة في مدرسة ثنائية اللغة تعطي فيها المواد باللغة العبرية. وكانت تسجل جلسات الحوار معها صوتياً على فترات تتراوح ما بين ٣ – ٤ أسابيع. وفي ضوء تحليل البيانات تم تصميم اختبار ما وراء اللغة (Metalinguistic Test) وأخضعت الطفلة للاختبار وكانت قد بلغت من العمر عشر سنوات ونصف وأعطى الاختبار نفسه لمجموعة من الأطفال في الولايات المتحدة تتراوح أعمارهم ما بين ٦ – ٩ سنوات كمجموعة ضابطة، حيث أن الطفلة كانت بعمر ست سنوات عندما هاجرت وبدأ جمع البيانات عنها عندما بلغت التاسعة، ولهذا السبب اختيرت المجموعة الضابطة من سن ٦-٩ سنوات. كشفت الدراسة أن الطفلة في المرحلة الأولى احتفظت بقواعد كل من اللغتين على حدة. وفي المرحلة الثانية بسبب عدم توفر التواصل المستمر بين المتعلم ولغة الأم (الإنجليزية) وتوفر التواصل المستمر مع اللغة الثانية (العبري) أثرت قواعد اللغة الثانية على قواعد اللغة الأولى وأعادت ترتيبها وتعديلها واستخدامها؛ رغم أن الأهل كانوا يتحدثون معها باللغة الانجليزية في البيت. وفي المرحلة الثالثة بدأت اللغة الثانية في السيطرة على اللغة الأولى مما أدى إلى تآكل

قواعد اللغة الأولى (الانجليزية) وتضاؤل قدرة الطالبة عن التعبير بلغة الأم وعجزها عن توليد مفرداتها الأمر الذي ألجأها إلى اللغة الثانية (العبري) لتوفر قواعدها ومفرداتها لديها. وقد بدأت مرحلة عدم التعلم للغة الأولى أو بعبارة أخرى نسيان اللغة الأنجليزية نتيجة عدم استعمالها في تعلم المواد الدراسية الأخرى، وفي التعاملات اليومية في المدرسة رغم أن لغة البيت كانت اللغة الانجليزية. واستمرت اللغة الثانية في النمو والسيطرة على اللغة الأولى واحتلت اللغة العبرية مكان اللغة الإنجليزية من خلال عملية استدامة استخدام اللغة العبرية وندرة تكرار استخدام اللغة الإنجليزية في حياة الطالبة المدرسية. (Seliger, 1991, pp. 225-240).

يتبين من نتائج هذه الدراسة مدى الخطورة التي يحملها التعليم ثنائي اللغة على لغة الأم، فرغم أن لغة البيت كانت لغة الأم (اللغة الانجليزية) إلا أن ذلك لم يشكل حماية للغة الأم مع وجود التعليم في المدرسة باللغة الثانية(اللغة العبرية)، تشكل هذه النتيجة رسالة جلية لأولياء الأمور الذين يظنون أنه إذا كانت لغة البيت عربي فإن ذلك يكفي لتعلم أبنائهم اللغة العربية حتى وإن كانت لغة التدريس في المدرسة اللغة الانجليزية. وثمة رسالة أخرى هامة لكل منا، تدعونا إلى التأمل كيف تحيي الشعوب لغة ميتة حتى لو استدعى الأمر إماتة لغة عالمية كاللغة الانجليزية. بينما نعمل على إماتة لغتنا الحية لإحياء لغة أخرى بناء على خرافة بل كذبة تربوية مفادها أنه لايمكن تعلم العلوم إلا بها، مغمضين أعيننا عمن حولنا من الدول التي تعلمت بلغتها مثل: الصين واليابان وروسيا وإيران وتركيا وألمانيا وكل العالم.

وفي دراسسة أخرى قامت ايفلين التنبرغ (Altenberg, 1991) بدراسة لقياس مدى قابلية اللغة الأولى للاضمحلال في حالة البالغين، وقد أجريت الدراسة على زوجين ألمانين ولدا في ألمانيا ثم هاجرا إلى أمريكا وعاشا فيها أكثر من أربعين سنة.

هاجرت الزوجة إلى أمريكا في الخامسة والعشرين من العمر وتعلمت اللغة الإنجليزية بعد وصولها إلى أمريكا. أما الزوج فقد هاجر إلى أمريكا في التاسعة والعشرين من العمر إلا أنه سبق أن تعلم الإنجليزية في نهاية المرحلة الثانوية في سن الخامسة عشر والسادسة عشر في ألمانيا. كان الزوجان وهما في أمريكا يتحدثان في المنزل باللغة الألمانية وكذلك مع بعض الأقارب والأصدقاء. أما اللغة الإنجليزية فكانت تستخدم في الحياة الرسمية وغير الرسمية في مؤسسات العمل. وكان الزوجان يتحدثانها بطلاقة.

وقد خضع الزوجان لاختبار في ثلاث قضايا رئيسية في اللغة الأولى هي: الواجبات المتعلقة بالتراكيب اللغوية، والثاني الواجبات المتعلقة باستعمالات الفعل، والثالث الواجبات المتعلقة بصيغ الجمع وصيغ المذكر والمؤنث.

وقد كشفت الدراسة أن البنية اللغوية الأساسية للغة الأولى (الألمانية) بقيت سليمة. ووجد بعض التغيير في بعض قواعد التراكيب اللغوية تحت تأثير اللغة الثانية (الإنجليزي). كما لوحظ بعض المتغيرات في استخدام الأفعال المتشابهة بين اللغتين يعزى إلى ظاهرة الاستعارة من اللغة الثانية وليس إلى تغييرات في عمليات التعلم اللغوية. كما كشفت الدراسة عن وجود خسارة في المعلومات المتعلقة بالجمع وبالجنس (مذكر ومؤنث) ويعزى ذلك إلى وجود تشابه بين اللغتين الألمانية والإنجليزية في هذا الجانب ويعود ذلك أيضا إلى كثرة استعمال اللغة الثانية (الإنجليزية) خلال مدة الأربعين سنة وهي مدة طويلة بالنسبة لعمر الإنسان.

(Altenberg, 1991, pp. 189-204)

ويستخلص من نتائج هذه الدراسة أن تعلم اللغة الثانية في المرحلة الثانوية وما بعدها أمر ممكن ولا يشكل عائقا في سبيل الحصول على فرص العمل أو الدراسة الجامعية، كما أنه لا يحدث تغييرات جذرية في اللغة الأولى ، وبالأحرى ليست له تأثيرات سلبية عليها. وللاطلاع على مزيد من الآراء فيما يخص الفترة الحرجة المناسبة لاكتساب اللغة الأولى، والفترة الحرجة المناسبة للغة الثانية أنصح بالرجوع إلى (Brown , 2007) . ولكن الانغماس في اللغة الثانية لفترة طويلة قد يحدث بعض التأثيرات الفرعية التي لا تطال بنية اللغة الأصلية وقواعدها الأساسية. مما يعني أن تدريس اللغة الثانية فيما بعد فترة البلوغ لا يؤثر سلبا على اللغة الأولى، وأن تأخير تدريس اللغة الثانية إلى مابعد سن البلوغ لا يشكل عائقا في سبيل تعلمها.

تعليم اللغة الأجنبية في بريطانيا :

وفي بريطانيا أجري لأول مرة تجريب مشروع التدريس للغة الأجنبية Language Learning in UK في المدارس الابتدائية في عام ١٩٦٤م عندما مولت الحكومة البريطانية مشروعاً لتدريس اللغة الفرنسية في المرحلة الإبتدائية لمدة عشر سنوات من ١٩٦٤ – ١٩٧٤م في ٣٥٪ من مدارس انجلترا وويلز، ووافقت المدارس المشاركة في التجربة على تدريس اللغة الفرنسية من سن ٨ سنوات إلى سنة ١٣ سنة (أي من الصف الرابع ابتدائي إلى الصف الأول متوسط). وقد قامت المؤسسة الوطنية للبحوث التربوية (NFER) بتمويل دراسة طويلة عبر السنوات العشر ١٩٦٤-١٩٧٤م لقياس اتجاهات الطلاب وأداءهم بقيادة بيرستول (Burstall). وقد كشفت الدراسة أنه لا يوجد

فوارق ذات دلالات إحصائية بين أداء التلاميذ الذين درسوا الفرنسية من سن الثامنة والتلاميذ الذين بدأوا بدراسة الفرنسية في المرحلة الثانوية. ولذلك أوصى الباحث أنه لا فائدة من توسيع المشروع أو استمراره. وبناء عليه أعلنت الوزارة فشل المشروع وأسدل الستار على تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الإبتدائية. (Kirsh, 2008, pp.4-5)

وفي اسكتلندا مولت حكومة الإقليم مشروعا لتدريس اللغة الفرنسية في فترة الستينات من المرحلة الابتدائية العليا واعتبر المشروع غير ناجح وفشل المشروع كما حصل في انجلترة وويلز. (Kirsh, 2008, p. 10)

وقد ذكر كيرش نقلاً عن دراسة دريسكول أن الوقت المخصص لتدريس اللغة الأجنبية في المرحلة الإبتدائية في بريطانيا لا يتجاوز (٣٠) دقيقة في الأسبوع، وأشار أيضا إلى أن عدد المدارس التي يدرس جميع طلابها لغة أجنبية لا يتجاوز ٣٪ من مجموع المدارس الإبتدائية في البلاد. (Kirsh, 2008, p.7)

الأبحاث في البلاد العربية

أشارت د. نجاة عبد العزيز المطوع في بحثها عن تأثير اللغات الأجنبية على لغة الأم إلى دراسة أجراها عفيفي١٩٨٩م على ٥٧٥ طالبا من الصف الخامس الابتدائي في مصر؛ لاستكشاف أثر تدريس العلوم باللغة الانجليزية على مستوى تحصيل الطلاب في العلوم. وتبين أن المجموعة التي درست العلوم باللغة العربية حققت نتائج أفضل من المجموعة التي درست العلوم باللغة الانجليزية في مستوى التحصيل والاتجاهات نحو العلوم. تبدد نتيجة هذه الدراسة الوهم الذي سيطر على عقول كثير من المواطنين في الدول العربية من أن تدريس العلوم باللغة الانجليزية يرفع مستوى تعلم العلوم. مع العلم ان الموضوع لايحتاج

إلى بحث؛ لأنه من البديهيات. فلا خلاف بين خبراء التربية في العالم على أن التدريس بلغة الأم أفضل من التدريس باللغة الأجنبية.

تعليم اللغات الأجنبية في الاتحاد الأوروبي:

يبدأ تعليم اللغات الأجنبية في الاتحاد الأوروبي في نهاية المرحلة الإبتدائية أو بداية المرحلة الثانوية غالباً ما عدا مالطا حيث يبدأ تعليم اللغة الأجنبية فيها من سن السادسة وفنلندا حيث يبدأ من سن العاشرة.

أما تعليم اللغة الإنجليزية في دول الاتحاد الأوروبي فيبدأ في المرحلة الثانوية الدنيا غالباً وأحياناً في المرحلة الثانوية العليا، ويتعلم ٩٣٪ من طلاب الاتحاد الأوروبي اللغة الإنجليزية بينما يتعلم ٣٣٪ من الطلاب في الاتحاد الأوروبي اللغة الفرنسية التي يبدأ تدريسها في المرحلة الثانوية الدنيا (المرحلة المتوسطة) ويدرس اللغة الألمانية ١٣٪ من طلاب الاتحاد الأوروبي في المرحلة الثانوية الدنيا، ويدرس ٢٠٪ من الطلاب اللغة الألمانية في المرحلة الثانوية العليا.

أستراليا:

وفي أستراليا كانت السياسة المتبعة منذ عام ١٧٨٨م أي منذ القرن الثامن عشر حتى السنوات الأخيرة أن على المهاجرين إلى أستراليا أن يتعلموا اللغة الإنجليزية ويتركوا لغاتهم الأصلية، ومنذ نهاية القرن العشرين أعادت استراليا النظر في سياساتها اللغوية وسمحت بتدريس اللغة الأجنبية ومنذ عام ٢٠٠٠م دخلت عدة لغات أجنبية إلى المرحلة الثانوية.

وبينت إحدى الإحصائيات أن أكثر عشر لغات تم اختيارها مـن قبـل الطـلاب في المرحلة الثانوية مرتبة تنازليـاً هـي: اليابانيـة، والفرنسـية، الألمانيـة، الصـينية، الاندونيسـية، الإيطالية، اليونانية، الفيتنامية، الأسبانية، والعربية.

أمريكا:

وفي أمريكا معظـم المـدارس في نظـام التعلـيم في الولايـات المتحـدة تـدرس اللغـة الأجنبية في المرحلة الثانوية، وفي بعض المدارس تدرس اللغة الأجنبية في المرحلـة المتوسـطة. كشفت إحصائية أجراها مركز اللغات التطبيقي في عام ٢٠٠٩م أن اللغة الأسبانية هي أكثـر اللغات الأجنبية انتشاراً في مدارس الولايات المتحدة بسبب تزايد أعداد المهاجرين الأسبان. (Wikipedia, The Free Encyclopedia,)

يتبين من هذه الحقائق أن تدريس اللغة الأجنبية في الدول المتقدمة يبدأ مـن المرحلـة الثانوية الدنيا غالباً التي تبدأ عادة من الصف السابع أو المرحلة الثانوية. وهذا عكس مـا هـو حاصل في الوطن العربي العزيز.

ألفلبين تتراجع عع التعليم ثنائي اللغة:

تراجعت عن التعليم ثنائي اللغة بعد ٣٧ عاما من تطبيقه جاء ذلك في مقال نشر يوم ٢٢حزيران (يونيو) من عام ٢٠١٠م بعنوان لغة الأم مفتاح النجاح العالمي. لماذا تأخرنا؟ بقلم فيليب توبيزا(**Tubeza,2010**) يقول البروفسور دينا أوكامبو أستاذ التربية في جامعة الفلبين في المقال المذكور آنفا لقد أشار عدد كبير من الدراسات الدولية في أنحاء العالم أن تدريس الأطفال بلغة الأم يحسن تدريس اللغة الإنجليزية كما يحسن تدريس المواد الدراسية الأخرى فيما بعد. فإن الأطفال يتعلمون أحسن إذا كانت لغة التدريس هي اللغة

التي يستعملونها في حياتهم اليومية وفي بيوتهم، ويرى أن البناء التعليمي يشبه بناء الهرم فأنت بحاجة إلى قاعدة قوية حتى تتحمل ما يبنى عليها. ولذا ينبغي أن يكون التعليم الأساسي قوي حتى يستطيع الطالب أن يتعلم أشياء جديدة. ولكي تكون قادراً على التنافس على مستوى العالم ينبغي أن تعلم على أساس محلي تعليماً عميقاً ومتماسكاً. وكما يقولون في عالم الأعمال اعمل محلياً وفكر عالمياً. لماذا لا تطبق هذه المقولة في التربية والتعليم أيضاً.

وقد تراجعت وزارة التربية والتعليم في الفلبين بعد (٣٧) سنة كانت تطبق فيها سياسة التعليم ثنائي اللغة(bilingual language policy) حيث كانت المواد الدراسية تدرس باللغة الإنجليزية ما عدا لغة الأم.

وأضاف إن كثيراً من الآباء يريدون أن يتعلم أبناءهم اللغة الإنجليزية لأنها لغة الحراك الاجتماعي ولغة رجال الأعمال وهي الوسيلة للحصول على فرصة عمل في السوق ولكنهم لا يعرفون أنك لتتقن تعلم اللغة الإنجليزية ينبغي أن تتقن تعلم لغتك أولاً. إن تعلم اللغة الأم أولاً شرط لازم للتعلم الأفضل في اللغة الإنجليزية.

وقد أشارت دراسة كوجانو أن المتعلمين يتطورون في المجال المعرفي بسرعة أكبر عندما يبدأون تعلمهم بلغة الأم.

وقد أضاف المسئولون في الوزارة أن الأدلة البحثية والشواهد العملية الكثيرة التي تشير إلى أن استعمال لغة الأم في التدريس يساعد على تكوين متعلمين أفضل وأسرع هي التي دعت الوزارة إلى تغيير سياستها التعليمية والعودة إلى تدريس لغة الأم وجعلها لغة التدريس لجميع المواد الدراسية وقد أضافت أمين عام الوزارة الأستاذة منى فاليزنو أن هدفنا هو تخريج متعلمين مدى الحياة يتقنون التعلم بلغة الأم، واللغة الوطنية ولغة أجنبية.

وأضاف أوكامبو أنه فيما يتعلق بالاصطلاحات العلمية فسوف نستعير المصطلحات الإنجليزية إلى أن يستطيع الخبراء الاتفاق على المصطلحات الفلبينية المكافئة لها. فالمهم عندنا أن يتعلم الطفل بمستوى عالٍ.

ولكي ترى ما فعلت بنا سياسة التعليم الثنائي اللغة انظر إلى وضعنا الحالي، إنهم خريجي ذاك النظام التعليمي خلال عشرات السنين ولكن النتيجة كما ترى.

www.inquirer.net **(. Tubeza, Philip, Why we are left behind, (2010) INQUIRER. Net.**

الفصل الرابع

تصميم البحث

استخدمت هذه الدراسة أسلوب الدراسات الوصفية المسحية فقد صممت أداة الدراسة لاستكشاف آراء أولياء أمور الطلاب الذين يدرس أبناؤهم في مدارس ثنائية اللغة وشملت الأداة أسئلة مفتوحة تسمح للمستجيبين بوصف الحالة التي يتعلق بها السؤال، إضافة إلى الجانب الكمي للأداة. وسوف تستتخدم النسبة المئوية والترتيب التصاعدي أوالتنازلي في تحليل الجانب الكمي. أما الجانب الوصفي فسوف يتم تحليله وتفسيره في ضوء نتائج البحوث العلمية المعتمدة والخبرات المتراكمة للباحث. وقد قام الباحث بإجراء عدد من المقابلات مع عدد من الأطفال المشمولين بالدراسة وعدد من المعلمين وأولياء أمور الطلاب.

أداة الدراسة :

تتكون الأداة من أحد عشر سؤالاً، عشرة أسئلة منها تتكون من شقين يجيب عن الشق الأول ب(نعم أو لا) أما الشق الثاني فهو سؤال مفتوح يطلب من المستجيب أن يعطي أمثلة تؤيد إجابته في الشق الأول. وأما السؤال الحادي عشر فهو سؤال مفتوح يطلب من المستجيب أن يشرح أفكاره وملاحظاته بالنسبة للموضوع بصفة عامة.

قام الباحث بتصميم الأداة بناء على خبرته السابقة والمعلومات المتوفرة لديه عن مشكلة الدراسة ثم عرضها على ثلاثة من الخبراء التربويين وابدو ملاحظاتهم عليها، ثم ناقش الملاحظات معهم وتم تعديل الأداة في ضوء ذلك. ويبين الملحق (١) أداة الدراسة.

مجتمع الدراسة ، عينة البحث

مجتمع الدراسة هو مجموع الآباء والأمهات الذين لهم أطفال يدرسون في مدارس أهلية ثنائية اللغة أو ما يسمى بالمدارس العالمية في المنطقتين الوسطى والشرقية من المملكة العربية السعودية.

وقد أخذت عينة الدراسة على نحو عشوائي دون تحديد مرحلة دراسية أو عمر معين للطلاب. وقد وزعت أداة الدراسة على (١٠٠) من أولياء الأمور وكان مجموع الذين استجابوا وأعادوا الاستبيان أربعة وعشرون فقط، تم استبعاد ثلاثة لعدم استكمال المعلومات فيها.

وبهذا تكون عينة الدراسة مكونة من واحد وعشرين من أولياء أمور الطلاب والطالبات.

الفصل الخامس

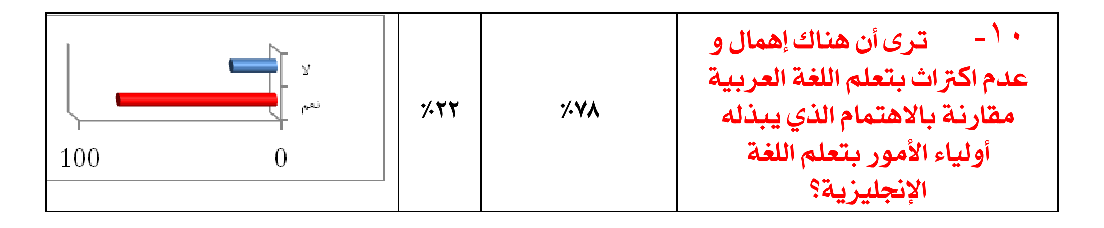
تحليل البيانات

أولا : الجانب الكمي للدراسة :

جدول (١)النسب المئوية للاستجابات على استبانة رأي أولياء الأمور

عنصر الاستبيان	نعم	لا	
١- يعاني بعض الأطفال من مشكلات في لفظ بعض الأحرف العربية ناتجة عن تأثرهم بلفظ الأحرف الإنجليزية.	٪٦٨	٪٣٢	لا نعم 100 0
٢- يعاني بعض الأطفال مشكلة في كتابة اللغة العربية من اليمين إلى اليسار أحيانا بسبب التداخل مع اللغة الأجنبية.	٪٧٣	٪٢٧	لا نعم 100 0
٣- يعاني بعض الأطفال مشكلة في تسمية بعض الحروف الهجائية العربية ناتجة عن تداخل تسمية الحروف مع اللغة الإنجليزية.	٪٣٨	٪٦٢	لا نعم 100 0
٤- تتأثر نوعية الخط العربي عند بعض الأطفال بسبب التداخل مع اللغة الإنجليزية.	٪٥٨	٪٤٢	لا نعم 100 0

٥- ما مدى التأثر السلبي للإقبال على تعلم اللغة العربية بسبب الإقبال على تعلم اللغة الإنجليزية؟	كبير جدا كبير متوسط ضعيف	٥٨٪ ١٥٪ ١٧٪ ١٠٪	60 40 20 0 كبير جدا، كبير، متوسط
٦- ترى أن الطلاب يجيدون اللغة العربية أكثر من اللغة الإنجليزية أم العكس:	الإنجليزية العربية التساوي	٦٨٪ ٠٪ ٣٢٪	80 60 40 20 0 الانجليزية، العربية، التساوي
عنصر الاستبيان	**نعم**	**لا**	
٧- تتأثر القدرة على التعبير الشفوي و الطلاقة اللغوية في اللغة العربية عند بعض الأطفال نتيجة لتعلم اللغة الإنجليزية .	٨٨٪	١٢٪	لا، نعم 100 0
٨- لو كنت وزيرا للتربية و التعليم أو صاحب قرار ، هل كنت ستسمح بتدريس اللغة الأجنبية في مرحلة الروضة و الابتدائي؟	٧٣٪	٢٧٪	لا، نعم 100 0
٩- ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي تبذله المدرسة بتعلم اللغة الإنجليزية؟	٧٨٪	٢٢٪	لا، نعم 100 0



١٠- ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي يبذله أولياء الأمور بتعلم اللغة الإنجليزية؟	٪٧٨	٪٢٢	لا نعم 100 0

يبين الجدول (١) نتيجة تحليل استجابات أولياء أمور الطلاب على الشق الكمي من الأداة. ويتبين من هذا الجدول أن ٦٨٪ من أولياء أمور الأطفال يقولون أن أطفالهم يعانون من مشكلات في لفظ بعض الأحرف العربية نتيجة تأثرهم بألفاظ الأحرف الإنجليزية. ومن أكثر الأحرف التي لايجيد الطلاب لفظها الحاء التي تؤول إلى هاء ، والقاف التي تؤول إلى كاف، والعين التي تؤول إلى همزة، والطاء التي تؤول إلى تاء، والظاء التي تؤول إلى ذال، والضاد التي يصعب لفظها. كما أن هناك مشكلة في أسماء الحروف فأصبح اسم النون N وأصبح الكاف K وهكذا قل بانسبة لمعظم الأحرف. وأما بالنسبة لأسماء بعض الأشياء فقد اصبح الجزر يسمى كاروت كما تقول إحدى الأمهات، إضافة إلى تغيير أسماء بعض الأشياء الأخرى بالنسبة للطفل.

وأن ٧٣٪ من الأطفال عانوا من مشكلة كتابة اللغة العربية من اليسار إلى اليمين بسبب التداخل مع اتجاه الكتابة للغة الإنجليزية وأن ٣٨٪ منهم يعانون من مشكلة تسمية الأحرف العربية. ويعتقد ٥٨٪ من أولياء الأمور أن اللغة الإنجليزية أثرت تأثيراً سلبياً كبيراً جداً على اللغة العربية، ١٥٪ يرون أن التأثير السلبي كبير أي أن٧٣٪ يرون أن التأثير السلبي على اللغة العربية كبير جداً أو كبيراً.

ويرى ٦٨٪ من أفراد العينة أن الأطفال يجيدون اللغة الإنجليزية أفضل من العربية وأن ٣٢٪ يرون أن الإجادة متساوية للغتين. بينما لم يسجل أي شخص منهم على أن إجادة اللغة العربية أعلى من إجادة اللغة الإنجليزية. ويرى ٨٨٪ من افراد العينة أن الأطفال يعانون من مشكلة في التعبير الشفوي أو التحريري حيث لا يجدون الكلمات العربية المناسبة للموقف الذي يودون التعبير عنه، مما يعيق قدرتهم على التعبير الشفوي، وكذلك يعيق قدرتهم على الكتابة. ويرى ٧٣٪ من العينة أنه لو كان صاحب قرار أو وزيراً للتربية والتعليم لما سمح بتدريس اللغة الإنجليزية في صفوف الطفولة المبكرة أو الابتدائية، ويرى ٧٨٪ منهم أن المدارس تهمل اللغة العربية وتهتم باللغة الإنجليزية أكثر، كما يرون في الوقت نفسه أن الأهالي في البيوت يهتمون بتدريس أبناءهم باللغة الإنجليزية ويهتمون بها أكثر من اللغة العربية.

يتبين من استعراض النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة أن الغالبية العظمى منهم تشعر بحصول مشكلة لأبنائهم نتيجة لهذا النوع من التعليم، وأن اللغة العربية تأثرت سلبا في مجال لفظ الأحرف وتسميتها، وفي اتجاه الكتابة وفي مجال التعبير الشفوي والتحريري، بل تجاوز الأمر إلى فقدان الهوية الثقافية كما عبرت إحدى الأمهات. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة (Vago,1991) ، ودراسة (Seliger, 1991) . كما كشفت الدراسة ـ كما سنرى في الجانب الوصفي منها ـ عن وجود تأثيرات سلبية على اللغة العربية تكاد تصل إلى موت اللغة العربية بالنسبة للطلاب الذين واصلوا التعليم حتى الصف التاسع في نظام التعليم ثنائي اللغة، بالإضافة إلى الجوانب الثقافية السلبية.

وعندما سألت بعض من استطعت الحوار معه كانت الإجابة لتأمين فرص عمل في المستقبل لأبنائنا، لأن الشركات لاتوظف من لا يتقن اللغة الانجليزية. ويظن بعضهم أن بإمكانه تلافي الضعف في اللغة العربية فيما بعد. ولكن أنى لهم ذلك بعد فوات الأوان. وكثير منهم لايدركون الأخطار الثقافية التي يحملهاهذا النوع من التعليم، وبخاصة ما يتعلق بنظام القيم والأطر المرجعية غير المنظورة التي تتشكل في عقل الطفل وتترسخ لدرجة يصبح تغييرها من الصعوبة بمكان قريب من المحال. وقد رأى الباحث أمثلة على ذلك مرت عليه في خبرته الطويلة بعد أن وصل الأبناء إلى المرحلة الجامعية وأصبحت الأمور خارج سيطرة الأب والأم فلم يستطيعا إلا أن يقرعا أسنان الندم على ما فات.

ثانيا : الجانب الوصفي من الدراسة :

منهجي في تحليل إجابات الأسئلة الوصفية والسؤال المفتوحة؛

لقد نقلت إستجابات أفراد العينة كما هي رغم وجود بعض الأخطاء اللغوية، كما دونت آراءهم رغم ما في بعضها من مغالطات، وقد عقبت على بعضها بعبارة حسب رأيها ووضعتها بين قوسين حتى لا يظن القاريء أن الباحث موافق على ذلك الرأي. ثم وضعت تعقيبي بعد ذلك.

وقد صورت نماذج من استجابات أولياء الأمور بخط أيديهم وأثبتها بعد استجاباتهم المنقولة، بيانا لمصداقية البحث، وللأمانة العلمية.

فيما يلي ملخص لإجابات أفراد العينة على الأسئلة الوصفية والسؤال المفتوح؛

١) أم محمد موسى،

درس ابنها حتى الصف الثالث في مدرسة ثنائية اللغة، ثم نقلته إلى مدرسة عربية وهو الآن في الصف الخامس، تقول: كان ابني يكتب الأحرف العربية من اليسار إلى اليمن ومن تحت لفوق لفترة طويلة وأصبح خطه في اللغة العربية سيءً جداً على العكس من إخوته الذين درسوا في المدرسة العادية.

ويعاني صعوبة في التعبير عن أفكاره باللغة العربية الفصحى.

الآن الحمد لله نقلت ابني إلى مدرسة عربية بالكامل وبعد العناء الشديد أصبح وضعه الآن أفضل بكثير وهو الآن في الصف الخامس.

لا أنصح بتدريس اللغة الإنجليزية قبل الثالث الإبتدائي حتى يتقن اللغة العربية ويصبح بعد ذلك بمقدوره أن يتعلم لغة أخرى دون أن تؤثر على لغته العربية.

التعقيب: الحمد لله استطاعت اتخاذ القرار المناسب قبل فوات الأوان رغم أنه كان متأخرا. أما فيما يتعلق بالزمن المناسب لتعليم اللغة الانجليزية فهو بعد سن البلوغ كما أشارت إليه كثير من الراسات ومنها على سبيل المثال دراسة (Scovel,2000,1997)، ودراسة سنغلتون وريان (Singleton & Ryan, 2004)، وقد سبق أن أيدت أبحاث لينبرغ (Lenneberg, 1967) وأبحاث بيكرتون (Bickerton, 1981) نظرية الفترة الحرجة التي هي بالنسبة للغة الأجنبية بعد سن البلوغ وبالنسبة للغة الأم في المرحلة الابتدائية وما قبلها.

٢) أم محمد،

درس ابنها في مدرسة ثنائية اللغة حتى الصف الثالث أيضاً. تقول:

يعاني ابني من مشكلة في لفظ حرف العين والجيم، ويعاني من مشكلة في الكتابة حيث يميل إلى فصل الحروف العربية عن بعضها في الكلمة مثل أحرف اللغة الإنجليزية ويواجه صعوبة في التعبير الشفوي وفي القراءة العربية و بخاصة قراءة القرآن وقد اضطررت لنقل ابني إلى مدرسة عربية لحل هذه المشكلات.

لا أنصح بالتعليم ثنائي اللغة والأفضل أن يتقن الطفل لغته العربية وبعد ذلك يتعلم اللغة الأجنبية فيما بعد، قد يبدأ في تعلمها من الصف الخامس أو الأول متوسط فإنه يصبح أقدر على تعلم اللغة الإنجليزية.

لقد تأثر ابني تأثراً سلبياً ولم يتفوق في أي من اللغتين على عكس إخوته الذين درسوا في المدارس العربية ثم أخذوا اللغة الإنجليزية في أول متوسط وتفوقوا بها ولم تتأثر لغتهم العربية.

التعقيب: كما ذكرنا في التعقيب السابق.

٣) أم سها،

أكملت ابنتها سها الصف الأول الابتدائي وهي في الصف الثاني الآن في مدرسة ثنائية اللغة تقول: ابنتي تلفظ حرف الحاء مثل حرف الهاء فتقول الرهمن بدل الرحمن، وتكتب اسمها من اليسار إلى اليمن هكذا (لهس) بدلاً من (سها) وفي التعبير تخلط بين كلمات العربية

والإنجليزي فلا تكاد تحكي جملة عربية إلا وفيها انجليزي. ومع هـذا تؤيـد تـدريس الطفـل بالإنجليزي لأن المرحلة الابتدائية أفضل لتعلم اللغة الأجنبية. (حسب رأيها)

التعقيب: هذا مثال على الاعتقاد الخاطئ بأن تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية هـو الأفضل لتعلمها، وهذا الرأي مخالف لنتائج غالبية الأبحاث العلمية. وهو مثال على مشاهدة الخطأ وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب لإصلاحه.

٤) أم مريم،

ابنتها في الصف الرابع في مدرسة ثنائية اللغة.

تقول: تعاني ابنتي مـن صـعوبة التعبـير باللغـة العربيـة وأصـبحت تسـمي بعـض الأشـياء بالإنجليزي فمثلاً الجزر عندها (كاروت) خربطت بينه وبين الخيار. وترى أن تبقى ابنتهـا في المدرسة المذكورة شريطة أن تزيد المدرسة من عدد حصص اللغـة العربيـة. وتقـول سـتكون هناك مشكلة في اللغة العربية في المستقبل لأن الناس عندنا مهتمون باللغة الإنجليزيـة أكثـر. وتضيف أنا أتحدث عن ابنتي ورؤيتي للأمور من خلالها.

التعقيب: هذه الأم ترى المشكلة الحالية عندابنتها ولديها إحساس بـأن المشـكلة سـتتفاقم في المستقبل. وتط لب من غيرها أن يحل مشكلتها. وما تعرف أنه كما يقول المثل؛ ما حك جلدك مثل ظفرك. وتتمنى أن تغير المدرسة سياستها. وهي تعلم أن المدرسة لن تغـير سياسـتها. في الوقت الذي لم تتخذ هي الإجراء الذي يمكن أن يحل مشكلة ابنتها كـما فعلـت الأمهـات في رقم (١) ، (٢). وهي مثـال عـلى كثـير مـن النـاس الـذين يشـعرون بـالعجز عـن مواجهـة المشكلات ولا يبدون حراكا حيالها مع العلم أن بإمكانهم حلها.

٥) أم فهد، وعبدالوهاب، في الصفين الرابع والخامس في مدرسة ثنائية اللغة.

تقول: يعانون من صعوبة في لفظ بعض الحروف مثل ح ، ض ، ظ. ويبداون الكتابة من اليسار أحياناً. ويعانون من مشكلة كبيرة في التعبير والكتابة باللغة العربية فلا يستطيعون كتابة موضوع تعبير بمفردهم. وترى أن المدرسة ينبغي أن تهتم باللغة العربية مثل ما تهتم باللغة الإنجليزية فإذا اهتم البيت والمدرسة باللغتين يصبح الطالب جيداً فيهما. (حسب رأيها)

التعقيب: كما ذكرنا في التقيب السابق. هنا مطالبة أخرى للمدرسة بأن تهتم باللغة العربية. فإذا كان من سياسة المدرسة أن لاتهتم ؛ فما دورك أنت؟

٦) أم لانا وإيمان،

ابنتها في الصفين الأول والثاني في مدرسة ثنائية اللغة، وسبق أن درسا الروضة والتمهيدي في المدرسة المذكورة.

تقول: أنها علمت ابنتيها التحدث بالعربية قبل دخول المدرسة ولكن مع هذا هناك مشكلة لديهما في لفظ الأحرف ض ، ق ، ط هي الأحرف الأكثر صعوبة، كانت اللغة الانجليزية هي اللغة الأولى التي تعلمتها بناتها لذا كانت فكرة وصل الأحرف صعبة بعض الشيء. وتعاني ابنتيها في اتجاه الكتابة من اليسار إلى اليمين والعكس فمثلاً ابنتها (إيمان) تكتب اسمها (ن امي إ) من اليسار إلى اليمن وتسمى حرف (ك) العربي مثل حرف (K) الإنجليزي وكذلك حرف (ب) مثل (B). وحيث أن اللغة الإنجليزية لا توصل أحرف الكلمة الواحدة ببعضها. يحاولن الشيء نفسه في كتابة الكلمة العربية.

تقول أم لانا: يجب إتقان اللغة العربية تحدثا وقراءة وكتابة أولاً ثم يتعلم الطالب اللغة الإنجليزية بعد ذلك في المرحلة المتوسطة لأن اللغة الانجليزية سهلة، وتضرب مثالاً على نفسها حيث تعلمت اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة وأكملت دراستها الجامعية في أمريكا ولم يكن لديها مشكلة في اللغة الإنجليزية. وتضيف يهتم الأهالي بتعليم أبنائهم الإنجليزية معتقدين اعتقاداً خاطئاً أنها الأصعب والأهم وأن تعلمها في الصغر يسهل على الطالب تعلمها ويهملون اللغة العربية على اعتبار أن الطفل سوف يتعلم العربي لأنه يعيش في مجتمع عربي. ولكنهم يغفلون أن الأمر أعمق من ذلك فالطفل يتعرض لثقافة أجنبية وسوف يؤثر ذلك بشكل كبير على ثقافته ومفاهيمه وهويته كعربي.....

التعقيب:هذه الأم تدرك كما يبدو أخطار هذا النوع من التعليم وتشعر بالمشكلة التي تعني منها ابنتها وتتخذ الاحتياطات الممكنة حسب ظروفها. ولكنها لم تتخذ الإجراء الحاسم بنقل ابنتيها من المدرسة. وسوف تكتشف بعد بضع سنين أن المشكلة تضخمت واتسعت استعصت على الحل، ولن يكون بمقدورها مواجهتها حينئذ. ولكن السؤال لماذا لم تبادر بتلافي المشكلة قبل تضخمها؟ إنه الاعتقاد بأن النجاح في الجامعة وفرص العمل في المستقبل ستكون لمن يتقنون اللغة الانجليزية. وهكذا نرى أن عدم تعريب التعليم الجامعي، وعدم إلزام الشركات والمؤسسات الاقتصادية والدوائر الحكومية باستعمال اللغة العربية في عملية التواصل والاتصال يقف وراء قبول الناس للتعليم ثنائي اللغة وتوجههم لتعلم اللغة الانجليزية ظنا منهم أنه شر لابد منه، أو أنه أهون الشرَّين. ولو عرف الناس أنه يمكن الحصول على تعليم اللغتين العربية والانجليزية بمستوى أفضل مما هو موجود، إذا درست

كل منهما في الوقت المناسب لها وبالطريقة المناسبة. إن هذا الأمر يضع المئولية على أصحاب القرار في تعريب التعليم الجامعي وتعريب المؤسسات والاقتصادية والدوائر الحكومية كما يحمل الخبراء مسئولية تنوير الناس وأصحاب القرار بنتائج الأبحاث الحديثة في التربية وعلم النفس واللغويات.

شكل(١) يبين استجابة أم لانا وإيمان

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

أطفالي قد أتقنوا التحدث باللغة العربية قبل الوصول إلى المدرسة والبدء بتعلم اللغة الإنجليزية. أرى أن الأحرف التالية ض، ق، ط هي الأحرف الأكثر صعوبة في النطق عند من سبقت اللغة الإنجليزية عندهم بالتعليم،

٢- هل يعاني بعض الأطفال مشكلة في كتابة اللغة العربية من اليمين إلى اليسار

كانت اللغة الإنجليزية أول لغة تعلموها أولادي قراءة وكتابة فكانت فكرة وصل الأحرف ببعضها تكون صعبة بعض الشيء لأن اللغة الإنجليزية لا توصل الأحرف في المراحل الابتدائية

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

مدرسة أمريكية فاللغة الإنجليزية هي الأقوى في جميع النواحي لا سيما في التقييم الشهري عند الطلاب،

لأن اللغة الإنجليزية لغة سهلة ويمكن تعلمها في مراحل متقدمة أي بعد مراحل الابتدائي. فيجب إتقان اللغة العربية تحدثاً وقراءة وكتابة قبل البدء بتعلم الإنجليزية، أنا شخصياً تعلمت الإنجليزية في مرحلة المتوسطة والثانوية وبعدها لم أجد أي صعوبة وأتحدثها بطلاقة الآن...

كثير من الأهالي يهتم بتعليم أطفالهم الإنجليزية معتقدين اعتقاداً خاطئاً أنها الأصعب ولابد لهم أن يتعلموها في الصغر وأن الطفل سيتعلم العربية بالنهاية ولن يجد مشكلة لأنه يعيش في مجتمع عربي.

١١- أذكر أي ملاحظات أخرى تراها في مجال تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية.

تأثير اللغة الإنجليزية على اللغة العربية لا يقتصر فقط على تأثير التحدث أو الكتابة العربية بل لها أعمق وأكبر عندما يتقن الطالب الإنجليزية أكثر يصبح ميوله تأثير لمشاهدة البرامج التلفزيونية وقراءة الكتب الإنجليزية أكثر (أعداهن بأي المجالات) مما يؤثر بشكل كبير على ثقافته ومفاهيمه وهويته كعربي...

٧) أم أحمد، ونور

ابنها في الصف التاسع في مدرسة عالمية ثنائية اللغة وابنتها في المدرسة كذلك ولكنها لم تذكر في أي صف.

تقول: إن أبناءها يعانون من مشكلات في لفظ الأحرف والكلمات العربية كما يعانون من ضعف في التعبير وسوء في الخط العربي. ويظهر ذلك في مواضيع الإنشاء فإذا كانت باللغة الإنجليزية يسترسل في التعبير ويستخدم كلمات ذات معنى أما في العربي فلا. وتتمنى أن تهتم المدرسة باللغة العربية مثل اهتمامها باللغة الإنجليزية. وتلوم نفسها قائلة إن كون أولادي هكذا فلي نصيب من هذا الإهمال باللغة العربية بحكم وجودهم في مدارس عالمية نركز على الإنجليزي وتتغاضى عن العربي وإن الأهل هم السبب والمدرسة عليها نصيب من الإهمال. وتطالب بإنصاف اللغة العربية من اللغة الإنجليزية لأن لغتنا الأم هي اللغة العربية ومهما ابتعدنا عنها فهي أفضل وسيلة للحوار والنقاش والواقعية من اللغة الإنجليزية. وأن نراعي مقدرة أولادنا على استيعاب لغة القرآن وأن تكون اللغة الإنجليزية لغة للرقي بثقافتنا وليس لإندثار ثقافتنا ولغتنا الأم وهي اللغة العربية. وأخيراً توجه شكرها للباحث للاهتمام بهذا الموضوع قائلة:

ولك من أسرتي جزيل الشكر والتقدير للاهتمام بنا وبأسرتنا.

التعقيب : هذا مثال على الندم بعد فوات الأوان. إن في هذا لعبرة لمن ألقى السمع وهو شهيد. فهل من معتبر؟

مرة ثانية تتمنى أن تهتم المدرسة باللغة العربية. أما المدرسة فآذانها صماء. لأن المدرسة ثنائية اللغة ما أنشئت إلا لتهميش اللغة العربية والقضاء عليها؛ فكيف تطلب منها ما هو مخالف لطبيعتها وبنيتها، وغايتها؟

وعلى أي حال فإنني أشعر بالامتنان لأولياء الأمور الذين يتحدثون عن تجببتهم بصراحة وشفافية لأن في ذلك نصيحة للأوة والمجتمع وفائدة للآخرين.

شكل(٢) يبين استجابة أم أحمد ونور

???_?_????_??

اذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

يظهر ذلك واضحاً في طلب المهم من موضوعات التكليف [illegible]
جملة صغيرة

اذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

عند كتابة الطالب أو الطالبة ما يسمعون التركيز أكثر على الخطأ
في ترتيب الحروف في الكلمة.

عند استخدام ترتيب لبعض الحروف في بعض الكلمات ذلك
يكون غير صحيح

أحياناً نرى الخطأ الشائع أحياناً الأطفال [illegible]
خط الطفل واستخدام أسلوب ركيك وضعيف.

يظهر ذلك في المواضيع الإنشائية حيث باللغة الإنجليزية يسترسل الطالب
في التعبير ويستخدم كلمات ذات معنى أما في العربي فلا

٨- لو كنت وزيراً للتربية والتعليم ...

نعم وبالمقابل تكون حصتان في اليوم للعربي والإنجليزي
وأيضاً لو كانت نفس الموضوع أي إذا كان [illegible]
في العربي يكون نفس الشيء باللغة الإنجليزية.

كون أولادي هكذا فلي نصيب من هذا الإهمال بحكم وجودهم في مدارس عالمية
تركز على الإنجليزي وتتغاضى عن العربي.

ذكرت أن الأهل هم السبب والمدرسة لها النصيب
الأكبر في هذا الإهمال.

هي ليست مدرسة خاصة تعلم الطالب المنهج العالمي ولكن المدارس
الخاصة لغتنا الأم وهي العربية لغتنا وهي التي نعتز بها ونعتبرها
أفضل وسيلة للحوار والنقاش والاحتفاظ باللغة الإنجليزية
ويكون هناك حصص متساوية في المدرسة بين اللغتين
ولا ننسى قدرة أولادنا وقدرتهم على استيعاب لغة القرآن
لغة العرب وأن تكون اللغة الإنجليزية لغة للرقي بثقافتنا وليس
اندثار لتراثنا ولغتنا الأم وهي اللغة العربية
ولكم مني [illegible] الشكر والتقدير للاهتمام بهذا باستبياننا

أم أحمد

٩) أم كريم وفارس وأسيل،

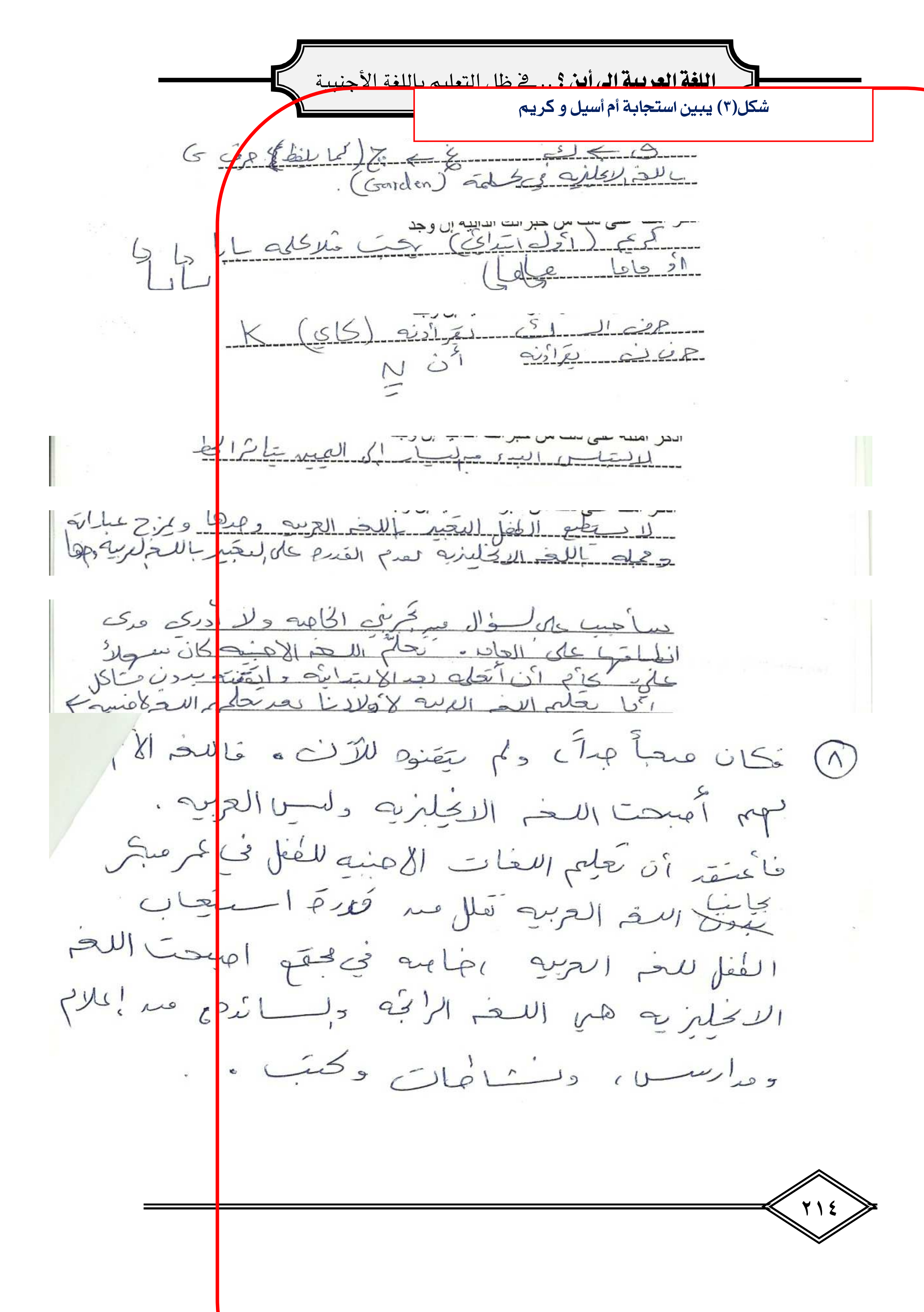
أبناؤها في الصفوف التاسع والسادس والأول في مدرسة ثنائية اللغة.

تقول: يعاني أبناؤها من لفظ ق – ك ، غ – ج ، أي(G) بالإنجليزي وكريم ابنها في الأول الابتدائي يكتب كلمة باب وكلمة ماما من اليسار إلى اليمين مبتدأً بالألف ثم الباء أو الميم ويلفظ حرف الكاف كما يلفظ الحرف الانجليزي(K) وحرف النون كما يلفظ الحرف الانجليزي(N). لا يستطيع الطفل التعبير باللغة العربية ويمزج عباراته باللغة الإنجليزية لعدم القدرة على التعبير باللغة العربية وحدها. ومن تجربتي الخاصة ولا أدري مدى انطباقها على الواقع. تعلم اللغة الأجنبية كان سهلاً علي كأم أن تعلمه بعد الابتدائي وأتقنته بدون مشاكل. أما تعليم اللغة العربية لأولادنا بعد تعلمهم اللغة الأجنبية كان صعباً جداً ولم يتقنوه للآن. فاللغة الأم لهم أصبحت اللغة الإنجليزية وليست العربية. فاعتقد أن تعليم اللغات الأجنبية للطفل في عمر مبكر بجانب اللغة العربية تقلل من قدرة استيعاب الطفل للغة العربية، خاصة في مجتمع أصبحت اللغة الإنجليزية هي اللغة الرائجة والسائدة، من إعلام، ومدارس، ونشاطات وكتب.

أصبحت اللغة العربية تدرس كمادة فقط. واللغة الإنجليزية تدرس طوال اليوم من خلال المواد الأخرى من علوم ورياضيات وجغرافيا وتاريخ.. الإنجليزية هي السائدة والأهل يبذلون جهدهم في تدريس أولادهم المواد الرئيسية وهي باللغة الإنجليزية. من تجربتي مع أولادي وقراءتي للكثير من الكتب والأبحاث في مجال تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم

(العربية أو غيرها) فإن تعليم اللغة الأجنبية للطفل في مراحل مبكرة تعلمهم حضارة تلك اللغة بما فيها من أسلوب حياة ومفاهيم اجتماعية وتبعدهم عن حضارة اللغة الأم بما فيها من أسلوب حياة ومفاهيم اجتماعية وعقائدية فينتهي الأمر بالأطفال لفقدان هويتهم!!
شكراً جزيلاً ، وجزاكم الله خيراً للبدء بمثل هذا البحث في منطقتنا، لأن على ما أقرأه وأستعين به في هذا المجال هو باللغة الإنجليزية!

التعقيب: هذا مثال آخر على الندم بعد فوات الأوان والاستسلام للواقع رغم المعرفة بأن التعليم ثنائي اللغة يفقد الطفل هويته الثقافية وأن تعليم اللغة الأجنبية يحمل في طياته ثقافة أجنبية وأسلوب حياة ومفاهيم اجتماعية وعقائدية مخالفة غالبا لمفاهيمنا وعقائدنا. أشكر أولياء الأمور الذين تحدثوا بهذه الصراحة والشفافية نصيحة لغيرهم وأسال الله العلي القدير أن يصلح أبناءهم ويعينهم على إصلاح ما فسد.


ف ك ث ... غ ... ج (كما يلفظ في حرف G
باللغة الإنجليزية في كلمة (Garden).

... على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد
كريم (أول ابتدائي) يحب مثلا كلمة بابا دادا
أو ماما هاها ساسا

حرف الـ ك تقرأونه (كاي) K
حرف ن يقرأونه أن N

اذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

لا يستطيع الطفل التعبير باللغة العربية وحدها ويمزج عباراته وجمله باللغة الإنجليزية لعدم القدرة على التعبير باللغة العربية وحدها

سأجيب على السؤال من تجربتي الخاصة ولا أدري مدى انطباقها على العامة. تعلم اللغة الأجنبية كان سهلاً علي كأم أن أتعلمه بعد الابتدائية وأتقنته بدون مشاكل أما تعلم اللغة العربية لأولادنا بعد تعلم اللغة الأجنبية

(٨) فكان صعباً جداً ولم يتقنوه للآن. فاللغة الأ[م]
لهم أصبحت اللغة الإنجليزية وليس العربية.
فأعتقد أن تعلم اللغات الأجنبية للطفل في عمر مبكر
بجانب اللغة العربية تقلل من قدرة استيعاب
الطفل للغة العربية، خاصة في مجتمع أصبحت اللغة
الإنجليزية هي اللغة الرائجة والسائدة من إعلام
ومدارس، ونشاطات وكتب.

شكل(٣) يبين استجابة أم أسيل و كريم

9- هل ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي تبذله المدرسة بتعلم اللغة الإنجليزية؟

نعم لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

اصبحت اللغة العربية تدرس كمادة فقط لها حصة باليوم واللغة الانجليزية تدرس طوال اليوم من خلال المواد الأخرى من علوم ورياضيات وجغرافيا وتاريخ ...

تابع شكل(٣) يبين استجابة أم أسيل و كريم

من تجربتي مع أولادي و قراءتي للكثير من الكتب والابحاث في مجال تأثير اللغات الاجنبية على اللغة الأم (العربية أو غيرها) فإن تعليم لغة اجنبية للطفل في مراحل مبكرة، تعلمهم حضارة تلك اللغة بما فيها من اسلوب حياة ومفاهيم اجتماعية وتبعدهم عن حضارة اللغة الأم بما فيها من أسلوب حياة ومفاهيم اجتماعية وعقائدية. فينتهي الأمر بالاطفال لفقدان هويتهم !!

مع تحيات الباحث

د/ إبراهيم الحارثي

* شكراً جزيلاً، وجزاكم الله خيراً للبدء بمثل هذا البحث في منطقتنا لأن كل ما اقرأه واستعين به في هذا المجال هو باللغة الانجليزية!

١٠) أم شادن وسدين،

شادن وسبين في الصفين الثاني والثالث الابتدائيين في مدرسة ثنائية اللغة.

لا تمانع أم شادن بتدريس اللغة الإنجليزية كونها لغة عالمية ولغة الحاسب ولغة الألعاب الالكترونية والطفل مثل الاسفنج بإمكانه استيعاب أكثر من لغة في وقت واحد (حسب رأيها). وبالنسبة لمدرسة أولادي درس اللغة العربية عبارة عن ثلاثون دقيقة وباقي اليوم لتدريس اللغة الإنجليزية.

التعقيب: هذا مثال على التضليل التربوي الذي غزى عقول كثير من الناس. هناك مخادعون تربويون وهناك مخدوعون تربويون، وضاع الناس بين هؤلاء وهؤلاء. كان الله في عون الجميع.

شكل(٤) يبين استجابة أم شادن و سدين

كونها لغة عالمية ولغة الحاسوب
ولغة الألعاب الالكترونية والطفل مثل الاسفنج
بإمكانه استيعاب أكثر من لغة في وقت واحد

9- هل ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي تبذله المدرسة بتعلم اللغة الإنجليزية؟

نعم   لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

بالنسبة لمدرسة أولادي درس اللغة العربية عبارة عن
ثلاثون دقيقة وباقي اليوم لتدريس اللغة الانجليزية

١١) أم ماجد وهديل، في الصفين الأول والثالث في مدرسة ثنائية اللغة.

ترى أن اللغة الإنجليزية لغة التعامل والطفل يستطيع أن يجمع ثلاث لغات مع بعض (حسب رأيها) وتقول أن هناك إهمال للغة العربية لأن مدرسة أولادي تدرس المناهج باللغة الإنجليزية ويدرسون (٣٠) دقيقة فقط عربي لأن التدريس باللغة الإنجليزية يجب أن تدرس الأولاد في البيت باللغة التي تدرس بها المدرسة حتى يحصلوا على نتيجة.

التعقيب: كما في السابق.

شكل(٥) يبين استجابة أم ماجد و هديل

انشر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

عند كتابة الأرقام بالعربية ٤ ٣ ٢

لأنها لغة العصر ولغة التواصل والطفل يستطيع ان يجمع ثلاث لغات مع بعض

9- هل ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي تبذله المدرسة بتعلم اللغة الإنجليزية؟

(نعم) لا

لأن مدرسة أولادي تدرس المنهاج المدرسي باللغة الإنجليزية ويدرسون ٣٠ دقيقة فقط عربي

١٢) أم أنس وبراء،

أبناؤها في الصفين الثالث والخامس في مدرسة ثنائية اللغة.

لا ترى مانع أن تدرس اللغة الإنجليزية، لأنني كأم سأتحدث مع طفلي اللغة العربية في المنزل وهذا الشيء سيساعد طفلي على اتقان اللغة العربية وبنفس الوقت تعلم لغة ثانية خارج المنزل. ولكن هناك إهمال للغة العربية مقارنة بما يأخذه الطلاب باللغة الإنجليزية. وتؤثر اللغة الأجنبية على اللغة العربية عندما يعتمدها أولياء الأمور كأساس في كل أمور حياتهم. لذلك لو اعتمد الأهل على الموازنة بين الأمور وتم التركيز أكثر في المنزل على تدريس

واستعمال اللغة العربية فلن يكون هنالك أية مشكلة وسيستفيد الطالب من تعلم لغتين بآن واحد.(هذه وجهة نظرها)

التعقيب: هذا مثال آخر على الرغبة المزدوجة لأولياء أمور الأطفال يريدون أن يتعلم أطفالهم اللغتين العربية والانجليزية وهي رغبة مشروعة . لكن الإشكال يكمن في كيفية تحقيقها. فكل منهم يقترح حلولا من عنده لا تستند إلى علم ولا خبرة يعتد بها. هناك دراسات عالمية بينت فشل مثل هذا الاقتراح ذكرنا بعضا منها في فصل الدراسات السابقة، ولسنا بحاجة لإعادة اختراع العجلة.

١٣) أم لم تذكر اسم ابنها.

تقول: حصل خلط على ابني فهو يلفظ (ح) كالهاء (هـ) ويلفظ (ع) كالهمزة ويجد صعوبة في لفظ (خ) وعندما يتحدث لا تخلو جملة واحدة من وجود كلمة انجليزية فيها. ولا ترى ضرورة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الإبتدائية لأنها مرحلة تأسيس يجب فيها الاهتمام بوضع اللغة العربية في المقام الأول والتركيز على جعلها اللغة الأولى بالنسبة للطالب.

التعقيب: نأمل أن نستفيد من تجارب الآخرين فالسعيد من اتعظ بغيره.

١٥) أم محمود،

ابنها محمود في الصف السابع في مدرسة ثنائية اللغة.

تقول: ان ابنها يعاني من صعوبة في لفظ أحرف ص، ض، ذ، ظ، ويعاني من سوء في الخط العربي بسبب عدم تعلمهم النسخ والخط العربي بشكل مستمر ويعاني من ضعف في التعبير، وتطالب بالاهتمام باللغتين معا وإعطاء اللغة العربية نفس الاهتمام بالتدريس والكتب محتوىً وشكلاً. وإن إهمال الأهالي للغة العربية بسبب أن مجال العمل يهتم بكفاءة الإنسان من خلال دراسته للغة الإنجليزية.

وترى أننا بدأنا نفقد هويتنا العربية والإسلامية من خلال الثقافة المختلطة.

التعقيب: كما في السابق.

١٦) أم زينة وزهرة،

بناتها في الصفين الخامس والأول في مدرسة ثنائية اللغة. ترى أن التدريس باللغة الإنجليزية لضرورتها في الجامعة خاصة وأن المراجع معظمها متوفرة باللغة الأجنبية، وأن الحصص المخصصة للغة العربية قليلة قياساً مع اللغة الأجنبية. وأن بناتها يجدن صعوبة في إيجاد الكلمة العربية المناسبة للحوار.

التعقيب: كما ذكرنا في التعقيبات السابقة. فإن عدم تعريب التعليم الجامعي - خلافا لجميع أمم الأرض - هو المبرر الذي ألجأ الناس إلى هذا النوع من التعليم الـذي سيولد للمجتمع مشاكل لاحصر لها.

١٧) أم فارس،

ابنها في الصف التاسع في مدرسة ثنائية اللغة.

ترى أن ابنها لا يستطيع لفظ أحرف ض، ظ جيداً وخطه سيء نتيجة تعلم مسك القلم بالطريقة الأجنبية، ولديه صعوبة في الطلاقة وصياغة الأفكار، لأن أغلب الألفاظ لا يملكها فيؤثر هذا على قدرة التعبير. وترى إعطاء اللغة العربية بشكل قوي إلى جانب اللغة الأجنبية أيضاً بشكل قوي ولكن بساعات أقل كي أمنع الهروب من المدارس العربية والالتحاق بالعالمية(حسب رأيها)

يركز أولياء الأمر على اللغة الأجنبية أكثر لأنها لغة الكمبيوتر الذي استملك حياتنا.

أرى أن المناهج الإنجليزية وحتى الكتب وطريقة التعلم والتصوير والتجارب العلمية والرياضيات أوسع وممتعة أكثر من مناهجنا العربية.

ومن ناحية أخرى أرى أن كتب الاجتماعيات والتاريخ الأجنبية تسمم أفكار أولادنا وتوجههم بطرق مدروسة إلى فكر غربي غير صحيح يجب أن ننتبه لهذا بشكل جيد في تعليم أولادنا حتى لا تموت العربية.

التعقيب: لقد توصلت أم فارس لما توصلت إليه دراسات حالة مشابه في أقطار أخرى من العالم. نأمل أن يستفيد الآخرون مما توصلت إليه أم فارس وأن لا يضيعوا أوقاتهم في تجربة فاشلة لأنهم سيصلوا بعد تسع سنين لما وصلت إليه أم فارس وعندها لات حين مندم.

١٨)أبو ثامر ودانا

أبنه ثامر في الصف الرابع وابنته دانا في الصف الخامس في مدرسة ثنائية اللغة، يقول أن أطفاله عانوا من مشكلات كبيرة في البداية في ألفاظ بعض الأحرف العربية وأسمائها وفي الخربطة في الكتابة من اليمين إلى اليسار والعكس، ولكن مع استمرارية التدريب في البيت والاستعانة بالمدرس الخصوصي للغة العربية ومع تطور عقل الطفل تتلاشى هذه المشكلات.
وأما بالنسبة لتأثر القدرة على التعبير والطلاقة اللغوية باللغة العربية
، فيقول: هذه أكبر مشكلة إذا كانت المدرسة والبيت والتلفاز جميعهم يساعدون على تعلم اللغة الانجليزية. ويرى أن هناك عدم اهتمام باللغة العربية في المدرسة والبيت على حد سواء بسبب التركيز الدائم من أولياء الأمور أن التعليم التطبيقي لا يتم إلا بإتقان اللغة الانجليزية للأسف. وفي رأيه أن التأثير على اللغة العربية جراء تعليم اللغة الأجنبية يعود في معظمه على الوالدين إذا كانوا متأثرين بالثقافة الغربية.

التعقيب: يبدو أن والد ثامر ودانا رجل مثقف ومتحمل للمسئولية التربوية لأبنائه وهذا شيء يسر الخاطر ونتمنى أن يكثر الله من أمثاله، ولكن الواقع غير ذلك، فهل كل الآباء يمكن أن يبذلوا جهدا متواصلا على مدى خمس سنوات لحل المشكلات التي طرأت على أبنائهم نتيجة للتعليم ثنائي اللغة؟ وهل كل أولياء الأمور لديهم القدرة المالية لتعيين معلم خصوصي لأبنائهم في المنازل؟ وعلى فرض توفر القدرة المالية فهل يتوفر المعلم الخصوصي المؤهل؟ إن هذا وضع خاص لا يمكن تعميمه على الجميع. وفي الوقت نفسه فهو يأسف لأن التعليم

التطبيقي (الجامعي) لا يتم إلا باللغة الانجليزية لأن هذا لأمر هو الذي ألجأ أولياء الأمور للتركيز على إتقان اللغة الانجليزية.

ولكن ثمة سؤال يخامرني دائما، لماذا يفترض الأهالي أن أبناءهم سوف يكملون دراستهم الجامعية باللغة الانجليزية؟!

ألا يوجد احتمال أن يدرس أبناؤهم بلغة أخرى؟ لقد كان الباحث قبل ما يقرب من عشرين عاما مديرا عاما للعلاقات الثقافية والعامة والإعلام التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية وكان عدد الطلاب الأردنيين الذين يدرسون حينئذ خارج الأردن في جامعات تدرس بلغة غير اللغة الانجليزية حوالي ثلاثين ألفا. أليس هذا الاحتمال قائما؟ ثم، ألا يوجد احتمال أن يصدر قرار جريء لا يخشى في الله لومة لائم يقرر تعريب التعليم الجامعي في الوطن العربي كله؟ نعم الاحتمال موجود وما ذلك على الله بعزيز.

الخلاصة

حيث أن توجه الأهالي نحو التعليم ثنائي اللغة وحرصهم على أن يتقن أبناؤهم اللغة الانجليزية نابع من حرصهم على نجاح أبنائهم بالجامعات والحصول على فرص عمل جيدة في المستقبل بعد التخرج؛ يسرني أن أخبرهم بأن ثمة طرق لتعلم اللغة الانجليزية وإتقانها أكثر أمنا وأكثر فاعلية مما هو مطروح في السوق التعليمي حاليا. ويطيب لي أن أنقل خلاصة لآراء الباحث اللغوي سكوفل (Scovel) فيما يتعلق بتعليم اللغة الأجنبية واللغة الأم والمرحلة العمرية المناسبة لكل منها والتفاعل والتداخلات بينها ، حيث يرى أن الأسطورة التي تقول بأن تدريس اللغة الثانية يكون أفضل كلما بدأنا بتدريسها للأطفال في سن مبكرة أكثر. يقول إن هذه الاسطوره هي من صناعة الأعلام والدعايات المرئية والمسموعة وليس لها أي سند

علمي أو تجريبي وهي نظرة سطحية تهمل النظرة الشاملة للغة من جميع جوانبها. وقد أثبتت التجارب أن الكبار البالغين أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الأطفال. وإن تعليم اللغة الأجنبية في مرحلة الطفولة يلحق ضرراً كبيراً بأطفالنا وبمشروعنا التربوي. ولا يوجد أي شواهد بحثية تدل على عجز الكبار البالغين عن اكتساب اللغة الثانية، بل العكس هو الصحيح فإن المتعلم البالغ أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من جميع جوانبها ما عدا جانب واحد وهو اكتساب اللهجة الأصيلة، وهو هدف فرعي تافه إذا ما قيس بإتقان المتعلم لوظائف اللغة ومهاراتها واكتساب تراكيبها واستعمالاتها. (Scovel,i984,1997,2000,2001)

كما يطيب لي أن أنوه إلى تجربة الفلبين التي تراجعت عن التعليم ثنائي اللغة بعد ٣٧ عاما من تطبيقه.

يقول البروفسور دينا أوكامبو أستاذ التربية في جامعة الفلبين في مقال نشر يوم ٢٢حزيران (يونيو) من عام ٢٠١٠م بعنوان لغة الأم مفتاح النجاح العالمي. لماذا تأخرنا؟ بقلم فيليب توبيزا(**Tubeza,2010**)

لقد أشار عدد كبير من الدراسات الدولية في أنحاء العالم أن تدريس الأطفال بلغة الأم يحسن تدريس اللغة الإنجليزية كما يحسن تدريس المواد الدراسية الأخرى فيما بعد. فإن الأطفال يتعلمون أحسن إذا كانت لغة التدريس هي اللغة التي يستعملونها في حياتهم اليومية وفي بيوتهم، ويرى أن البناء التعليمي يشبه بناء الهرم فأنت بحاجة إلى قاعدة قوية حتى تتحمل ما يبنى عليها. ولذا ينبغي أن يكون التعليم الأساسي قوي حتى يستطيع الطالب أن يتعلم أشياء جديدة. ولكي تكون قادراً على التنافس على مستوى العالم ينبغي أن تعلم على أساس محلي

تعليماً عميقاً ومتماسكاً. وكما يقولون في عالم الأعمال اعمل محلياً وفكر عالمياً. لماذا لا تطبق هذه المقولة في التربية والتعليم أيضاً.

وأضاف إن كثيراً من الآباء يريدون أن يتعلم أبناءهم اللغة الإنجليزية لأنها لغة الحراك الاجتماعي ولغة رجال الأعمال وهي الوسيلة للحصول على فرصة عمل في السوق ولكنهم لا يعرفون أنك لتتقن تعلم اللغة الإنجليزية ينبغي أن تتقن تعلم لغتك أولاً. إن تعلم اللغة الأم أولاً شرط لازم للتعلم الأفضل في اللغة الإنجليزية.

www.inquirer.net (. Tubeza, Philip, Why we are left behind, (2010) INQUIRER. Net.

الفصل السادس

التوصيات

في ضوء نتائج البحث واستطلاع آراء أولياء أمور الطلاب الذين يدرس أبناؤهم في مؤسسات تتبنى التعليم ثنائي اللغة أو متعدد اللغات وفي ضوء الخبرة الطويلة للباحث في عدد من الدول العربية واطلا عه على تجارب دولية في هذا المجال؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- إجراء دراسات ميدانية مبنية على أسس علمية لاسيكشاف الآثار التربوية المترتبة على التعليم الثنائي اللغة من جميع النواحي اللغوية والاجتماعية والثقافية والحضارية والقومية والأخلاقية والقيمية.

٢- إجراء أبحاث تربوية ميدانية للتعرف على تأثير اللغة الثانية على الأولى.

٣- الاطلاع على التجارب التي طبقت نظام التعليم الثنائي في الدول الأخرى ودراستها لاستخلاص العبر منها.

٤- عدم التوسع في هذا النوع من التعليم حتى تنجلي نتائج الدراسات وتدرس تجارب الدول التي سبق أن استخدمت التعليم ثنائي اللغة.

٥- التركيز في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية يجب أن ينصب على تعلم لغة الأم أي اللغة الأولى للطفل، وهي اللغة العربية؛ حيث أن الفترة الحرجة الأكثر ملاءمة لاكتساب لغة الأم هي مرحلة الطفولة التي تقع فيها رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. وقد أفاد كثير من الباحثين اللغويين أن إتقان لغة الأم يساعد في تعلم اللغة الثانية.

٦- تأجيل تدريس اللغة الأجنبية إليى نهاية المرحلة الابتدائية أو بداية المرحلة المتوسطة. حيث إن الفترة الحرجة الأكثر ملاءمة لاكتساب اللغة الثانية أي اللغة الأجنبية (الانجليزية أو غيرها) تبدأ من سن البلوغ أي من سن ١٢ سنة فأكثر أي أن الفترة المناسبة لتعليم اللغة الأجنبية هي في المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.(Brown,2007)

٧- التوقف عن تدريس اللغة الانجليزية في مرحلة الطفولة المبكرة ؛ حيث إن تدريس اللغة الأجنبية في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية لا يفيد اللغة الأجنبية ويضر في الوقت نفسه باللغة الأولى، فضلا عن الأضرار التربوية الأخرى المتعلقة بالقيم والعقائد والثقافة.

٨- نشر الوعي بأهمية اللغة العربية وضرورة الاعتناء بها لما لها من دور في حفظ ديننا وثقافتنا ووحدة الأمة العربية والتفاهم والتواصل بين المواطنين العرب في أنحاء الوطن العربي المترامي الأطراف.

٩- نشر الوعي التربوي بالفترة الزمنية المناسبة لتعليم اللغة الأجنبية ، وكشف الزيف والخداع التربويين الذي يوهم الناس بفوائد التعليم ثنائي اللغة وبفوائد التعليم المبكر للغة الأجنبية.

١٠- أتخاذ القرارات السياسية الحاسمة بوقف التعليم ثنائي اللغة .

١١- إتخاذ القرارات الحاسمة بتعريب التعليم الجامعي في جميع التخصصات أسوة بدول العالم أجمع.

١٢- إلزام مؤسسات سوق العمل والشركات والدوائر الحكومية بالتواصل في مكاتباتها باللغة العربية.

الملحق

أخي والد الطالب/الطالبة:―――――― الصف:――――― المدرسة:―――――
أختي والدة الطالب/الطالبة:―――――― الصف:――――― المدرسة:―――――

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

هذه الاستبانة هي إحدى الأدوات التي يستخدمها الباحث لمعرفة أثر تدريس اللغة الإنجليزية (الأجنبية)و استخدامها في تدريس المواد الأخرى على تعلم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة) و المرحلة الابتدائية الدنيا. و بصفتك معلم / معلمة في هذه المرحلة آمل الإجابة عنها بروية و تدبر لما للنتائج التي ستسفر عنها من أثر في توجيه الفكر التربوي العربي. شاكرا لك تعاونك.

١- يعاني بعض الأطفال من مشكلات في لفظ بعض الأحرف العربية ناتجة عن تأثرهم بلفظ الأحرف الإنجليزية.

نعم　　　　　لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

―――――――――――――――――――――――

٢- يعاني بعض الأطفال مشكلة في كتابة اللغة العربية من اليمين إلى اليسار أحيانا بسبب التداخل مع اللغة الأجنبية.

نعم　　　　　لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

―――――――――――――――――――――――

٣- يعاني بعض الأطفال مشكلة في تسمية بعض الحروف الهجائية العربية ناتجة عن تداخل تسمية الحروف مع اللغة الإنجليزية.

نعم　　　　　لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

―――――――――――――――――――――――

٤- تتأثر نوعية الخط العربي عند بعض الأطفال بسبب التداخل مع اللغة الإنجليزية.

نعم　　　　　لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

٥- ما مدى التأثر السلبي للإقبال على تعلم اللغة العربية بسبب الإقبال على تعلم اللغة الإنجليزية؟

كبير جدا   كبير   متوسط   ضعيف

٦- ترى أن الطلاب يجيدون اللغة العربية أكثر من اللغة الإنجليزية أم العكس:

أ) يجيدون اللغة الإنجليزية أكثر

ب) يجيدون اللغة العربية أكثر

ت) إجادة متساوية في اللغتين

٧- تتأثر القدرة على التعبير الشفوي و الطلاقة اللغوية في اللغة العربية عند بعض الأطفال نتيجة لتعلم اللغة الإنجليزية .

نعم   لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

٨- لو كنت وزيرا للتربية و التعليم أو صاحب قرار ، هل كنت ستسمح بتدريس اللغة الأجنبية في مرحلة الروضة و الابتدائي؟

نعم   لا

لماذا؟

٩- ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي تبذله المدرسة بتعلم اللغة الإنجليزية؟

نعم   لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

١٠- ترى أن هناك إهمال و عدم اكتراث بتعلم اللغة العربية مقارنة بالاهتمام الذي يبذله أولياء الأمور بتعلم اللغة الإنجليزية؟

نعم   لا

أذكر أمثلة على ذلك من خبراتك الذاتية إن وجد

١١- أذكر أي ملاحظات أخرى تراها في مجال تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية.

مع تحيات الباحث

د/ إبراهيم الحارثي

مراجع البحث الميداني

١. ابن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية، لبنان.

٢. نجاة عبد العزيز المطوع (٢٠٠٩) تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم.
www.acmls.org/medica/arabization

٣. أوكامبو، فاليزنو، كوجانو (٢٢يونيو٢٠١٠)مفتاح النجاح العالمي، لماذا تأخرنا؟ www.inquirer.net

1. Altenberg, E. (1991) Assessing First Language Vulnerability to Attrition. In Seligcr & Vage (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK.
2. Bikerton, D. (1981). Roots of language. Ann arbor, MI: Karoma.
3. Brown, H.D. (2007) Principles of Language Learning and teaching, Pearson, Longman, NY. USA.
4. Cook, v. (2003) Effects of the Second Language on the First, Multilingual Matters LTD. Buffalo, USA.
5. Dorian, N.(1981) Language Death the life cycle of a Scotch Gaelic dialect: Philadelphia:
6. Dressler, W. (1991)The Socioliguistic and Patholinguistic Attrition of Breton phonology, morphology and morphonology in Seliger, H. & Vago, R. (1991) First Language Attrition, Cambridge University Press, Combridge, UK.
7. Kirsh, C. (2008) Teaching foreign Languages in the primary school, Claudine Kirsh, continuum international, Publishing group, London, UK.
8. Lenneberg, E. (1967) The biological foundations of Language, New Yourk: wiley.
9. Luste, B & Foley, c. (2004) First language Acquisition, the essential readings, Blackwell Publishing, oxford, UK.
10. Maher, J. (1991) A cross linguistic study of Language contact and language Attrition. In Seliger & Vage (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK.
11. Obler, L: & Mahecha, N. (1991) First Language Loss in bilingual and polyglot aphasic. In Seliger & Vago (eds) first language attrition, Cambridge University press, UK.
12. Schmidt, A.(1985) young people Dyirbal: an example of language death from Australia .Cambridge: Cambridge university press.

13. Scovel, T. (1984, January). A time to speak: evidence for a biologically based critical period for language acquisition paper presented at san Francisco state university.

14. Scovel, T. (1997) Review of the book the age factor in second language acquisition,. Modern language journal, 81, 118-119.

15. Scovel, T. (2000) A critical Review of the critical period hypothesis. Annual Review of applied linguistics, 20, 213-223.

16. Scovel, T. (2001) Learning new languages: a guide to second language acquisition. Boston: Heinle & Heinle.

17. Seliger, H. & Vago, R. (1991) First Language Attrition, Cambridge University Press, Combridge, UK.

18. Seliger, H. (1991) Language Attrition, Reduced Redundancy and creativity. In Seliger & Vage (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK.

19. Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. Annual review of applied linguistics. 21, 77-89.

20. Singleton, D., & Lengyel, Z. (Eds.) (1995) the age factor in second language acquisition clevedon, UK Multilingual matters.

21. Singleton, D., & Ryan, L. (2004) language acquisition: the age factor (2nd ed.) clevedon, UK: multilingual Matters. University of Pennsylvania Press.

22. . Tubeza, Philip, Why we are left behind, (2010) INQUIRER. Net. An Inquirer Company

23. Vago, R. (1991) paradigmatic Regularity in First Language Attrition, In Seliger & Vago (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK

تقريظ

بقلم: د. عبد الله عبد الرحمن الكاف
أستاذ اللغويات التطبيقية
الجمهورية اليمنية - جامعة عدن

يتناول الكتاب الذي بين أيدينا إحدى أهم و اخطر المعضلات التي تواجه امتنا العربية في عصرنا الراهن ألا وهي التدهور الملحوظ و المستمر في مجمل الأمور التي تتعلق باللغة العربية و استخداماتها في شتى نواحي حياتنا المعاصرة تربويا و إعلاميا... الخ

لقد اخذ الأستاذ والمربي القدير الدكتور إبراهيم الحارثي على عاتقة مهمة المساهمة في إبراز هذه المشكلة لعل هذا الجهد يجد آذانا صاغية لدى متخذي القرار في البلاد العربية.

الإشكالات التي تتحدانا الآن لم تكن موجودة بالحدة التي نشهدها هبوطا. لعل احد الأسباب يكمن في انجرارنا وراء جاذبية التكنولوجيا الحديثة ومتطلباتها. أما اللغة العربية نفسها و التكنولوجيا فهما بريئتان مما حدث من تدهور و هبوط في المجتمعات العربية. ويبدو أننا ننسى أن الدول التي نستورد منها التكنولوجيا (ومن أهمها الصين واليابان وكوريا وألمانيا) تُدرِّس العلوم الحديثة في مدارسها و جامعاتها بلغاتها الأصلية وليس بلغات أجنبية (اللغة الانجليزية والفرنسية مثلا). أما ما يصلنا في أدلة الاستخدام وفي النشرات فلا يتعدى كونه ترجمة من اللغات الأصلية لبلدان المنشأ.

إن أي تدهور في اللغة العربية في مختلف المستويات يشكل في التحليل الأخير تهديدا للهوية العربية و الثقافة العربية بمفهومها الواسع... ولنا أن نتساءل ماذا يبقى لأمة إذا فقدت هويتها؟ ما مصير الشعور و الوجدان و الإحساس بالانتماء إلى وطن وأمة إذا فقدت

المكونات الرئيسة لمثلث الهوية (اللغة – الثقافة – الفكر) وفقدت ترابطها و اعتمادها على بعضها بعضا؟

اللغة العربية هي اللغة التي أُنزل بها القرآن الكريم، ؛ فلا توجد رسالة سماوية أخرى موجودة الآن باللغة التي نزلت بها، وما زال القرآن محفوظا باللغة التي أُنزل بها؛ وهذه ميزة للإسلام لا تتوفر في أي دين آخر ؟ وإن عزل اللغة العربية عن المجتمع وحرمان أبنائها من التمكن بلغتهم العربية يؤدي على المدى البعيد إلى تلاشي الفهم الصحيح لتعاليم ديننا الحنيف.

إن قوة اللغة العربية و تطورها و نشرها أمانة في أعناق الجميع، اللغة العربية لغة القرآن العظيم و السنة النبوية ولغة الدين الإسلامي بشكل عام. الإسلام بطبيعته عالمي بكل ما تحمله الكلمة من معنى .. ولغة القرآن لا يمكن إلا أن تكون عالمية. ولا يمكن فهم القرآن وتذوق إعجازه إلا بتعلم اللغة العربية وإتقان علومها. و يبين لنا التاريخ أن اللغة العربية شكلت بحق حلقة وصل متينة بين مختلف الثقافات في العالم على مدى سبعة قرون.

إذا أمعنا النظر في هذا الموضوع و من منظور أن في العالم ثقافة إنسانية واحده؛ تكوِّن الثقافاتُ المختلفة عناصرَها لوجدنا أن اللغة العربية أحد أعمدة الثقافة الإنسانية .وقد تبلور ذلك فيما قدمه العلماء العرب من إسهامات و انجازات و اختراعات ترجمت إلى مختلف اللغات، وكانت أساسا انطلق منه العلماء و المفكرون و الفلاسفة من جنسيات و ثقافات متنوعة، و بنوا عليه نظرياتهم و اكتشافاتهم و تطورهم العلمي. هذه الحقائق التاريخية تسقط القناع المزيف لما روج له و نشر على انه صراع ثقافات و أديان و حضارات. فالثقافات و

الأديان و الحضارات و الفكر الإنساني عموما جمعيها بريئة براءة الذئب من دم ابن يعقوب مما الصق به.

لسنا بحال من الأحوال ضد تعلم اللغات الأجنبية، بل إننا نؤمن بان اللغات الأجنبية ضرورة ملحة على ألا تكون على حساب اللغة الأم. لكن الواقع يبين أن اللغات الأجنبية بدأت تتصدر اهتمام الكثير في بلداننا وأن الجامعات الحديثة في بعض الدول العربية و حتى بعض مدارس التعليم العام أضحت تدرس مختلف المواد بلغات أجنبية وهو أمر مخيف و مخجل.

إن النداء الذي يطلقه الدكتور الحارثي مؤلف هذا الكتاب بداعي غيرته على لغته، وخوفه على هوية أجيال الأمة و مستقبل الأمة بكاملها يرسم أمامنا العديد من التساؤلات. وإذا كان موضوع هذا الكتاب مهما في ذاته، فانه بنفس القدر مهم لأنه يضع أمامنا قائمة بالمواضيع التي تستحق الدراسة العلمية والبحث الجاد و العاجل لكي نستطيع أن نؤثر في اتخاذ القرار:

- ما واقع مناهج و طرق تدريس اللغة العربية من حيث ارتباطها بالنظريات النفس تربوية التي بنيت عليها و كذلك فلسفة التربية. هل أصبح الدارس محور اهتمام كل مفاصل العملية التربوية؟
- ما العلاقة بين المنهج المخطط و المنهج الفعلي وما يدور فعلا في دروس اللغة العربية؟
- هل تعالج اللغة العربية بشكل مترابط و متماسك أم مازالت تقدم كجمل كل واحدة منها مستقلة عن الأخرى؟

- هل يساهم مدرسو المواد الأخرى في تنمية اللغة العربية و تعزيزها أم يدرسون بلغة عامية؟ وهل يستخدم مدرسو جميع المواد بما فيها العربية اللغة العربية الصحيحة في الصفوف؟
- ما دور وسائل الإعلام المختلفة المرئية و المسموعة و المقروءة في تدهور أو تطور اللغة العربية و نشرها؟ لماذا تستخدم اللهجات العربية المحلية بدلا من الفصحى في وسائل الإعلام خصوصا المرئية و المسموعة؟
- ما الفرق بين مخرجات التعليم بالنسبة للمدارس التي تدرس باللغة العربية و تلك التي تدرس بلغات أجنبية؟ ما الأسباب و المعالجات؟
- كم عدد المتسربين من التعليم الجامعي و العام بسبب عدم إجادتهم اللغات الأجنبية؟
- كم عدد المدارس التي تدرس بلغات أجنبية؟
- ما دور ما يعرف اليوم بالخطاب الالكتروني في تعزيز أو تدهور اللغة العربية؟
- هل يواكب تدريب المعلمين قبل و أثناء الخدمة الأساليب الحديثة و أهداف التربية و المناهج المختلفة؟
- هل تساعد أسئلة الامتحانات النهائية على إحداث تعليم متطور؟ و إلى أي مدى ترتبط بأهداف التربية و المناهج المقررة؟
- هل هناك فرق بين التمارين و الامتحانات في مدارسنا؟
- هل تتجه التربية والتعليم نحو المهنية وما تتطلبه من صفات لدى المعلمين؟
- إلى أي مدى تطبق مبادئ المحاسبية في التربية والتعليم؟

- هل المناهج بمختلف مكوناتها جذابة للدارسين؟ وما رأيهم فيها؟
- أليس بإمكاننا أن نجعل تعليم وتعلم اللغة العربية أكثر فاعلية وجاذبية من اللغات الأجنبية؟
- هل نحن نسير في اتجاه الاهتمام بالبنيان على حساب تطوير الإنسان؟
- هل نستطيع تكوين ثقافة تكنولوجية تحافظ على هويتنا وعلى تفاعلنا مع العلم ؟

أتمنى أن تلقى الاهتمامات والجهود التي يبذلها الدكتور ابراهيم الحارثي وغيره من المربيين والأساتذة والعلماء الأجلاء مايليق بها من قرارات ونظم ولوائح وتشريعات مختلفة وألاّ تصبح الدعوات لتطوير اللغة العربية صرخات في واد موحش.

د. عبد الله عبد الرحمن الكاف
أستاذ اللغويات التطبيقية
(جامعة عدن)
Aaalkaff@gmail.com

تقريظ

بقلم الأستاذ: فيصل بن محمد الحجي

بلغ المسلمون قمّة الحضارة بإبداعهم وعلومهم ثمّ مالوا إلى الخمول والدعة وناموا على وسادة التخلّف نَومةً استمرّت قروناً .. وما صحَوا إلاّ على أصوات مدافع جيش نابليون وهو يغزو مصر ... فانتبهوا مذعورين متعجّبين وهم لا يُصَدّقون ما ترى أعينهم ..! متسائلين : أيهزمنا الكفّارُ في عُقْر دارنا ونحن خير أمّةٍ أخرجتْ للناس ؟! وما دروا أنهم تخلّوا عن الخيرية وأسبابها منذ زمن بعيد ... ثمّ مَرّت قرونٌ أخرى والمسلمون تحت نير الاستعمار ورُكام من رواسب التخلف .. فكانت صحوتهم بطيئة .. وعندما بدؤوا بحركة تعليمية في المساجد وفي المدارس ، ثمَّ في المعاهد والجامعات بدؤوا أيضاً يستوعبون الوضع العالمي الجديد الذي يسيطر فيه الغرب ولكن برؤىً مختلفة : فمنهم من رفض الواقع الجديد جملةً وتفصيلاً لأنّ الغرب كافر .. وبعضهم أحسَّ بهزيمة نفسية فَدَان للغرب بكلِّ ما يصدُرُ عنه ولا يميِّزُ بين خير وشرّ ... وبعضهم – وهم قلة في بادئ الأمر – نظر نظرة متوازنة : فاعترف بتخلف المسلمين وتقدم الغرب ، ولكنه ميّز بين إيجابيات الغرب وسلبياته ، فحضّ على الاستفادة من الغرب واستيراد الإيجابيات كالصناعة والاختراعات والاكتشافات ، ورفض ما عنده من سلبيات في العقيدة والأخلاق والعادات المنافية للإسلام .. وبدأت هذه النظرة تتقوّى ، وبدأت معنوية المسلمين ترتفع وهم يحلمون بالتقدم من جديد وبخاصة بعد رحيل الاستعمار من العالم الإسلامي ... ولكن قيام دولة إسرائيل واغتصاب فلسطين وضعهم في موقِفٍ مُحرج جديد .. فهبّ مفكروهم وعلماؤهم يدعون إلى الوحدة والمقاومة

... فجاءت هزيمة حزيران الشهيرة لتعيدهم إلى الوراء. وتتالت الأحداث الأليمة فكان احتلال أفغانستان والصومال والعراق وأحداث وفِتن كثيرة أرهقت العالم الإسلامي وحرمته من الاستقرار، الذي هو الشرط الأول لقيام النهضة والحضارة ، مع أنّ الوضع اختلف كثيراً عن أيام غزوة نابليون ... فقد انتشرت الجامعات والبعثات انتشاراً كبيراً ، وكَثُرَ المتعلمون بشتى العلوم وبشتى المستويات ، ولهذا كانت الصدمة الجديدة أشدّ من الصدمة القديمة لأنّ المسلمين صحَوا من غفلتهم السابقة .. فهم ليسوا نائمين، بل يرون كلَّ شيء في وضح النهار ، ولكن يبدو أنّ المسلمين بدؤوا يشعرون بأنّ الهُوّة الحضارية بينهم وبين الغرب ازدادت اتساعاً عن الماضي ، فما زال الغربُ هو صاحب القرار والمسيطر في العالم ، وما زال العالم الإسلامي يستورد مُعظم حاجاته من الغرب ، وما زال التقدّم العلمي عند المسلمين – وبخاصة الصناعة والبحوث العلمية – محدوداً جداً ، وما زالت بعثاتهم العلمية إلى الغرب تتقاطر يوماً بعد يوم ، ومن برعَ من المسلمين في مجال العلوم والبحوث نرى معظمهم رَحَل إلى الدول الغربية ليعمل فيها لأنّ بلده لم يفتح له المجال المناسب ..! وهكذا تفشّت الهزيمة النفسية من جديد عند كثير من المسلمين ، وبدأنا نشاهد في شتى المجالات بأمِّ أعيننا التصرّفات الانهزامية التي لا يقبلها عقل ولا علم ولا دين والتي بدأنا نشاهد أضرارها الجسيمة في أخطر القضايا ... ومنها موضوعنا اليوم الذي أعددتُ له هذه المقدّمة التاريخية .. فما موضوعنا اليوم الذي سوف نستعرضه ؟

إنه الكتاب النفيس الذي ألَّفه الدكتور/ إبراهيم أحمد مسلم الحارثي المدير العامّ للشؤون الفنيِّة في مدارس الروّاد الأهلية في مدينة الرياض ، واسم الكتاب (اللغة العربية إلى أين ؟ في ظل التعليم باللغة الأجنبية) .

وهذا الكتاب يتعرض لأمرين مُهمّيْن لهما حسّاسية شديدة في نفسي ونفس كلِّ إنسانٍ عربيٍّ مسلم ، هما : الطفولة واللغة العربية ... **الطفولة** بما تحمله من براءة وجمال وطُهر ونقاء ورقة وضعف وكلها تثير مشاعر العطف والحُب ، وما تحمله أيضا من آمالٍ واعدة للمستقبل نحرص على تحقيقها ونحذر من كلِّ ما يضرُّها أو يعيقها ، هذه الطفولة تتعرّض الآن لغزو اللغة الأجنبية والثقافة الأجنبية **واللغة العربية** لغة الأمّة العربية منذ آلاف السنين وهي من اللغات النادرة التي حافظت على أصولها وكلماتها وفصاحتها على مرِّ الزمان ، كما أنها اللغة الوحيدة في العالم التي اختارها الله لغة لوحْيِه وكتابه الخالد القرآن الكريم ، وهل يوجد شرفٌ أسمى من هذا الشرف ؟ كما أنَّ اللغة العربية تتميَّز بالجمع بين الأصالة والتطوُّر والقدرة على احتواء كلّ العلوم ، ومع ذلك تتعرّض للعقوق في أبشع صوره ، فتجدّ من العرب مَن يؤثِرُ عليها اللهجة المحلية فيكتب بها وينشر ذلك على صفحات الجرائد ، وتجد من العرَب من يُفضِّل اللغة الأجنبية على اللغة العربية ويفسح لها المجال لتحُلّ محلَّها . ونحن لا نعترض على تعلُّم اللغة الأجنبية ، والإسلام لا يمنع ذلك ، والرسولُ صلى الله عليه وسلم حضَّ على تعلُّمها ، ولكنّ المصيبة عند عَرب اليوم أنهم يسعون لتحُلَّ اللغة الأجنبية محلَّ اللغة العربية وأن يبدأ ذلك مع الطفل الصغير ..

ولكنّ مصيبة اللغة العربية (بعَرَبِها) أكبرُ من ذلك وأقدمُ : فمنذ أخلد العرب إلى التخلُّف أخذوا يبتعدون عن اللغة الفصحى ويميلون إلى اللهجات المحلّيّة .. حتى صار لكلِّ قُطر لهجتُه ، ولكلِّ مدينة لهجتُها ، ولكلِّ قرية لهجتُها ، وعندما صحا العرب في العصر الحديث وافتتحوا المدارس للتعليم أخذوا يتعلمون اللغة العربية – غالبا – للكتابة فقط .. وبقيت الساحة كلها – تقريبا – للهجة العامّيّة : في البيت والسوق ودوائر الحكومة وفي كل تجمُّعٍ

بَشَري ..ولهذا كنـّا ومازلنا نرى معلم اللغة العربيـة لا يـتكلم الفصـحى إلاّ في الفصـل مـع الطلاب ، فإذا انتهت الحصّة انتهت المسرحية وعاد إلى النطق باللهجة العامّية .. وكـلُّ ذلـك سببه استخفاف العرب بلغتهم وعدم الحرص على الالتزام بها ، ومن أسوأ المشـاهد المُزعجـة المتكرّرة ما نراه في كثير من المدارس حينما تُـنـْشَر لوحة إعلان عليها بعض الكلمات ولكنها لا تخلو من الأخطاء الإملائية أو النحوية أو الصرفية ، ومن المؤكَّد أنّ المدرسـة فيهـا عـدد مـن مدرسي اللغة العربية ، ولكنّ المسؤول عن اللوحة لم يكلـِّف نفسه عناء سؤال أحـد مـدرسي اللغة العربية ليقرأ الكلمات ويصحِّح له الأخطاء قبل رفع اللوحة على الجدار .

ولـَدَيَّ اعتقادٌ جازمٌ بأنه من الممكن أن يعود العـرب إلى لغـتهم الفصـحى عـودةً كاملـة إذا وُجدتْ الإرادة أو القرار السياسي ، وعندي على ذلك دليلان أو مؤشِّـران :

الأول : ما نراه في بعض المدارس الطموحة كمدارس الروّاد وغيرها : فقـد أصـدر المشرـف العام على مدارس الروّاد قراراً جازما منذ سنين يفرض فيه على جميع منسوبي المرحلة الأوليـة (معلمين وطلاباً) النطق باللغة الفصحى فقط ... وخلال سنوات قليلة صرنـا نـرى أطفـالاً يتكلمون الفصحى بطلاقة وبلهجة ساحرة .. لماذا ؟ لأنه وُجد القرار السياسي الحازم ، وكنّـا نتمنّى – وما زلنا – أن تمتدّ هذه التجربة إلى المراحل الأخرى .

الثاني : ما نلحظه عندما يجتمع عدد من المثقفين العرب مـن أقطـار عربيـة متعـدّدة في مجلـس واحد ... فنراهم يتكلمون بلهجة عامّية جديدة ومشتركة تميل إلى الفصحى .. وهذا التطـوّر حصل بشكل عفويّ بسبب انتشار الثقافة واختلاط أبنـاء الأقطـار العربيـة في مكـان واحـد وحاجتهم إلى التفاهم فيما بينهم ، لأنّ اللهجات المحلّيّة لا تحقق ذلك .

إنّ اللهجات العامية ما زالت حتى الآن أخطر من اللغة الأجنبية على اللغة العربية لأنها شاملة وتفرض باستمرار استعمالها من قِبَل الجميع ... ولكن المبادرات الجديدة التي يناقشها الدكتور الحارثي في بعض الأقطار العربية تدعو إلى القلق ، فهم يسعون إلى أن تُزاحِم اللغةُ الأجنبية(الإنجليزيّة) اللغةَ العربية في عُقر دارها ، فيفرضون تعلُّمها على الأطفال الصغار ، ويجعلونها لغة التعليم في كل الموادّ الدراسية إلا مادة اللغة العربية ، وهذا يعني عمليّا وحسب دراسات العلماء المختصّين : موت اللغة العربية !!! فمن يستطيع أن يعلم مقدارَ العار الحاصل من هذه السقطة ؟ ومن يستطيع أن يملك أعصابه حين يُقال : **إنّ اليهود قد أحيَوْا لغتهم الميتة ، والعرب أماتوا لغتهم الحَيّة ؟** ومَن ماتت عنده اللغة الأمّ انقطع عن مجتمعه ، وانقطع عن أمته ، وانقطع عن تاريخه ، وانقطع عن دينه ، وبعدها لن يعود ... فعودته صارت من الأوهام ، والعاقل لا يقبل الأوهام ، ولذا نرى الدكتور الحارثي يُثبت لنا في كتابه أنّ : حرمان الطفل من التعلم باللغة الأمّ جريمة تربوية ونراه يقول أيضاً : إنّ ظاهرة تراجُع اللغة العربية واضمحلالها وتآكلها في الوطن العربيّ أصبحت واضحة للعيان بحيث لا يمكن تجاهلها ، إنّ اللغة العربية تستصرخ ذوي الضمائر الحيّة من أصحاب الحِسِّ الوطني ، فهل من مغيث ؟

ومن المعلوم أنّ العالم الإسلامي ساحة مفتوحة أمام العرب ليقوموا بتعريبه ' لأنّ كلّ مسلم يحتاج اللغة العربية في صلاته وتلاوته للقرآن الكريم ، ولا شكَّ أنّ عملية التعريب هذه ستكون سهلة لأنّ كلّ مسلم يتمنّاها لأنها تساعده على زيادة تقوى الله تعالى والاقتداء بنبيِّهِ عليه الصلاة والسلام ، ولكنّ العربَ المتفرنجين لا يكتفون بتحطيم هذا الحُلُم ، بل يسعَوْنَ أيضاً لـ (تعجيم) العَرَب .

ثم يُخبرنا الدكتور الحارثي : أنّ وزارة التربية والتعليم في الفلبين قد تراجعت بعد (٣٧) سنة كانت تطبِّق فيها سياسة التعليم ثُنائيّ اللغة حيث كانت المواد الدراسية تُدَرَّس باللغة الإنجليزية ما عدا اللغة الأم ، وكان الاعتقاد السائد أنّ تدريس اللغة الإنجليزية مبكّراً سيساعد على تعلم الإنجليزية بطريقة أحسن ، وهكذا سيتعلم الطلاب الموادّ الدراسية بطريقة أحسن ، ولكنهم بعد (٣٧) سنة اكتشفوا أنّ ذلك لم يحدث ..! وانه نشأ عن ذلك احتقار اللغة الوطنية والذات الثقافية للمواطن .

وسوف يلحظ القارئ الكريم عند قراءته هذا الكتاب مقدارَ الجهد الذي بذله الدكتور الحارثي في إعداد كتابه ، والمنهج الرصين المُقْنِع لكلِّ ذي لُبٍّ ، ومع أنّ الموضوع حسّاس – كما ذكرتُ سابقاً – ويثير الانفعالات ، ولكنّ المؤلف لم يسمح للعاطفة أن تسيطر على منهجه في البحث ، بل لجأ إلى الأسلوب العلمي المجَرَّد والالتزام بالحقيقة الموضوعية ، وهو عندما بحث عن العلماء العرب الباحثين في ثنائيّة اللغة عند الأطفال وآثارها السلبية والإيجابية لم يجد غايته ، فلم يقُمْ أحدٌ في العالم العربي بدراسة هذا الموضوع ، فاتجه – بطبيعة الحال – إلى عُلماء الغرب فوجد ضالته عند عددٍ منهم ، فعرضها في كتابه بأسلوبه المُعبِّر الواضح ليضيف إلى ثقافتنا – نحن العرب – شيئاً جديدا مما نحتاجه في مجال التربية والتعليم .

لقد أثبتت دراسات هؤلاء العلماء أنّ : تدريس اللغة الأجنبية في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائيّة يضرّ باللغة الأم ولا يفيد اللغة الأجنبية ، لأنّ ثمّة مهارات لا يمكن امتلاكها إلا باللغة الأم ، وأنّ الوقت المناسب لتعلم اللغة الأجنبية هو بعد البلوغ – سنّ ١٣ سنة – ، وأنّ

البالغين أقدر على تعلم اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) من الأطفال لأنهم يمتلكون المهارات التأسيسيّة التي يفتقر إليها الأطفال .

لئن أخذ هؤلاء العلماء الأوروبّيون في بحوثهم أمثلة وتجارب عملية من هنا أو هناك ، ولكن دراساتهم لم تكن خاصّة بلغة مُعيّنة أو قطر مُعيّن ، ولكنهم بحثوا في أثر ثُنائيّة اللغة على الأطفال (كلّ الأطفال) ، وقارنوا بين تعليم اللغة الأُمّ(اللغة الوطنية) وتعليم اللغة الأجنبية ، وخرجوا بقواعد عامّة تنطبق على أية لغةٍ في العالم ، أي أنّ نتائج بحوثهم كانت نتائج علمية موضوعية، ولم تكن منحازة إلى هذه اللغة أو تلك.

فإذا جاءت هذه الحقائق الموضوعية من علماء الحضارة الأوربية التي أعجب بها بعضنا إعجاباً دفعهم بلا رويّة إلى تفضيل اللغة الأجنبية على اللغة العربية ففرضوها على أطفالهم ... نقول : ما بال هؤلاء لا يُجيدون التبعية للحضارة الأوروبية فيأخذون برأي علمائها فيُنقذون أطفالهم مِن التعليم ثُنائيّ اللغة ، وينقذون لغة القرآن من هجوم اللغة الأجنبية ؟ وعندئذٍ يكون الفضل لهؤلاء العلماء الأجانب المنصفين ، وليس لهؤلاء العرب المنهزمين .

فيصل بن محمد الحجي
مشرف اللغة العربية - مدارس الرواد
الرياض - المملكة العربية السعودية
١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م

المراجع

١- إبراهيم مصطفى وآخرون، (-)، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا. ص٨٣١.
٢- ابن خلدون، المقدمة، المكتبة العصرية، لبنان.
٣- ابن منظور (-) لسان العرب- دار الحديث، القاهرة، جمهورية مصر العربية. الجزء الثامن ص٩٩.
٤- أوكامبو، فاليزنو، كوجانو (٢٢يونيو٢٠١٠)مفتاح النجاح العالمي، لماذا تأخرنا؟ www.inquirer.net
٥- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (٢٠٠٤) القاموس المحيط، بيت الأفكار الدولية، عمان – الأردن.ص١٥٧٥.
٦- محمد بوزيان،كتاب القراءة للصف الثالث المتوسط من النظام التعليمي الفرنسي، دلالاته القيمية والتربوية والثقافية.
٧- نجاة عبد العزيز المطوع (٢٠٠٩) تأثير اللغات الأجنبية على اللغة الأم.
www.acmls.org/medica/arabization

1- Altenberg, E. (1991) Assessing First Language Vulnerability to Attrition. In Seligcr & Vage (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK.
2- Asher, J. (1977). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
3- Begg , s. &golding, E.(1999) teaching readers in years 3&4.department of education,Victoria. Pearson education. Australia.
4- Bikerton, D. (1981). Roots of language. Ann arbor, MI: Karoma.
5- Bikerton, D. (1981). Roots of language. Ann arbor, MI: Karoma.
6- Birdsong. D. (Ed) (1999). Second language acquisition and the critical period hypothesis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7- Brown, H.D. (2007) Principles of Language Learning and teaching. Pearson-Longman, NY. 10606, USA.
8- Brown, H.D. (2007) Principles of Language Learning and teaching, Pearson, Longman, NY. USA.
9- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: Massachusetts institute of Technology press.
10- Clevedon: Multilingual maters.
11- Cook, r. (2002) background to the L2 user. In v.j. Cook (ed.), Portraits of the L2 user (pp. 1-28).
12- Cook, v. (1991) The poverty of the stimulus argument and multi competence. Second language research 7 (2), 103-117.

13- Cook, v. (1999) Going beyond the native speaker in language teaching, TESOL Quarterly's 33 (2), 185-209.
14- Cook, v. (2003) Effects of the second language on the first, multilingual maters LTD. Cleve don, UK.
15- Cook, v. (2003) Effects of the Second Language on the First, Multilingual Matters LTD. Buffalo, USA.
16- Danielson, C.(2002) Enhancing Student Achievement, A Framework for school Improvement. ASCD. Alexandria, Virginia, USA.
17- Dorian, N.(1981) Language Death the life cycle of a Scotch Gaelic dialect: Philadelphia:
18- Dornyei, Z. (2005) The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19- Dressler, W. (1991)The Sociolinguistic and Path linguistic Attrition of Breton phonology, morphology and morphonology in Seliger, H. & Vago, R. (1991) First Language Attrition, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
20- Ehraman, M. (1993). Ego boundaries revisited: Toward a model of personality and learning In J. Alatis (Ed) strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research (pp. 331-362). Washington, DC: Georgetown University Press.
21- Ehraman, M. (1999). Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning, In J. Arnold (Ed). Affect in language learning (pp. 68-86). Cambridge: Cambridge University press.
22- Francis, w. (1999) Cognitive integration of language and memory in bilinguals: semantic representation. Psychological bulletin 125 (2), 193-222.

23- Gathercole, V. (1988). Some myths you may have heard about first language acquisition TESOL Quarterly, 22, 407-435.
24- Grosjean, F. (1989) Neurologuistics, beware, the bilingual is not two monolinguals in one person, Brain and language 76, 3-15.
25- Hill, P.W.& Crevala, c. (1997)Redesigning Schools for Improved Learning, University of Melbourne , Parkville.
26- Hyltnstam, K, & Abrahamsson, N. (2003) maturational constraints in SLA. In C. Doughty & M. long (Eds.)The handbook of second language acquisition (pp. 540-588). Malden, MA: Blackwell publishing.
27- Johnson, J. (1992). Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence. Language learning, 42, 217-248.
28- Keskes, I. & Papp, T. (2003) How to demonstrates the conceptual effect & of l2 on l1? Methods and techniques. In v. Cook (ed). (2003) Effects of the second language on the first, Multilingual maters LTD. Clevedon, UK.
29- Kirsh, C. (2008) Teaching foreign Languages in the primary school, Claudine Kirsh, continuum international, Publishing group, London, UK.
30- Laufer, B. (2003) the influenced L1 On L2 collocation Knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression. In v. Cook (ed.) (2003) Effects of the second language on the first, Multilingual maters LTD. Cleve don, UK.
31- Lenneberg, E. (1967) The biological foundations of Language, New Yourk: wiley.
32- Lenneberg, E. (1967) The biological foundations of Language, New York: Wiley.

33- Longman, Dictionary of contemporary English ,Pearson, 2005, UK.p.902
34- Luste, B & Foley, c. (2004) First language Acquisition, the essential readings, Blackwell Publishing, oxford, UK.
35- Maher, J. (1991) A cross linguistic study of Language contact and language Attrition. In Seliger & Vage (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK.
36- Merriam-Webster's collegiate Dictionary, 2002 p.699
37- Morhpy, v. & Pine, k. (2003) L2 influence en L1 Linguist representations. In V. cook (ed.) (2003) Effects of the second language on the first, Multilingual maters Ltd. Clevedon, UK.
38- Moyer, A. (2004) Age, accent, and experience in second language acquisition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
39- Moyer,A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. Studies in second language Acquisition, 21, 81-108.
40- Obler, L: & Mahecha, N. (1991) First Language Loss in bilingual and polyglot aphasic. In Seliger & Vago (eds) first language attrition, Cambridge University press, UK.
41- Oxford word power oxford university, 2009, oxford, UK.p.440
42- Pavalenko, A. (2003) I feel clumsy speaking Russian L2 influence on L1 in narrative of Russian L2 users of English. In v. cook (ed.) (2003) Effects of the second language on the first, multilingual maters Ltd. Clevedon, UK.
43- Porte, G. (2003) English from a Distance: Code mixing and Blending in the L1 output & long – Term resident overseas EFL Teachers. In v. Cook (ed.).(2003) Effects of

the second language on the first, Multilingual maters LTD. Cleve don, UK.

44- Rice, M. (1980). Cognitive to language: Categories, word meanings, and training. Baltimore: University Park Press.

45- Schinke-Llano, L. (1993). On the value of aVygotskian framework for SLA theory. Language Learning, 43, 121-129.

46- Schmidt, A.(1985) young people Dyirbal: an example of language death from Australia .Cambridge: Cambridge university press.

47- Scovel, T. (1984, January). A time to speak: evidence for a biologically based critical period for language acquisition paper presented at san Francisco state university.

48- Scovel, T. (1984, January). A time to speak: evidence for a biologically based critical period for language acquisition paper presented at san Francisco state university.

49- Scovel, T. (1997) Review of the book the age factor in second language acquisition,. Modern language journal, 81, 118-119.

50- Scovel, T. (1997) Review of the book the age factor in second language acquisition,. Modern language journal, 81, 118-119.

51- Scovel, T. (2000) A critical Review of the critical period hypothesis. Annual Review of applied linguistics, 20, 213-223.

52- Scovel, T. (2000) A critical Review of the critical period hypothesis. Annual Review of applied linguistics, 20, 213-223.

53- Scovel, T. (2001) Learning new languages: a guide to second language acquisition. Boston: Heinle & Heinle.

54- Scovel, T. (2001) Learning new languages: a guide to second language acquisition. Boston: Heinlein & Heinle.
55- Seliger, H. & Vago, R. (1991) First Language Attrition, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
56- Seliger, H. (1991) Language Attrition, Reduced Redundancy and creativity. In Seliger & Vage (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK.
57- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. Annual review of applied linguistics. 21, 77-89.
58- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. Annual review of applied linguistics. 21, 77-89.
59- Singleton, D., & Lengyel, Z. (Eds.) (1995) the age factor in second language acquisition clevedon, UK Multilingual matters.
60- Singleton, D., & Lengyel, Z. (Eds.) (1995) the age factor in second language acquisition Clevedon, UK Multilingual matters.
61- Singleton, D., & Ryan, L. (2004) language acquisition: the age factor (2nd ed.) Clevedon, UK: multilingual Matters.
62- Singleton, D., & Ryan, L. (2004) language acquisition: the age factor (2nd ed.) Clevedon, UK: multilingual Matters. University of Pennsylvania Press.
63- Slavoff, G, & Johnson, J. (1995) The effects of age on the rate of learning a second language studies in second language Acquisition, 17, 1-16.
64- Smits, J. Huisman, and K. Kuijff. (2008).Home language and education in the developing world. Prepared for the EFA Global Monitoring Report (2009), Overcoming Inequality: Why Governance Matters

65- Stern, H. (1970). Perspective on second language teacbing. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
66- The Language Instinct, 1994, p.18
67- Tubeza, Philip, Why we are left behind, (2010) INQUIRER. Net. An Inquirer Company
68- Tubeza, Philip, Why we are left behind, (2010) INQUIRER. Net. An Inquirer Company
69- Tubeza, Philip, Why we are left behind, (2010) INQUIRER. Net. An Inquirer Company
70- Vago, R. (1991) paradigmatic Regularity in First Language Attrition, In Seliger & Vago (eds) First Language attrition. Cambridge University Press, Cambridge UK
71- Walsh, T., & Diller, K. (1981) Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. In K. Diller (Ed) individual differences and universals in language learning aptitude. Rowley, MA: Newbury House.
72- Watson-Gegeo, K. (2004). Mind language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. Modern Language Journal, 88, 331-350.
73- Whorf, B. (1956) science and linguistics. In J. carroll (Ed.), Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin lee Whorf. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology press.